



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE BEJA**

**Mestrado em Educação Especial**

**Domínio Cognitivo e Motor**

**PROJETO**

**CRIANÇAS COM MULTIDEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR:**

**Da INTEGRAÇÃO para a INCLUSÃO**

**Mestranda : Áurea José Costa Lopes de Almeida**

Outubro de 2012



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE BEJA**

**CRIANÇAS COM MULTIDEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR**

**Da INTEGRAÇÃO para a INCLUSÃO**

Dissertação apresentada na Escola Superior de Educação de Beja  
para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial – Domínio  
Cognitivo e Motor

Orientadora: Mestre/Especialista Adelaide do Espírito Santo

**Mestranda: Áurea José Costa Lopes de Almeida**

Outubro de 2012

*"Usa a capacidade que tens. A floresta ficaria silenciosa  
se só o melhor pássaro cantasse".*

*(Oscar Wilde)*

## **Agradecimentos**

Uma caminhada raramente se realiza sozinha, temos sempre a intervenção de alguém ou de algum facto. Os intervenientes, por mais insignificantes que possam parecer, trazem e deixam sempre alguma marca.

Ora, se isto acontece em qualquer caminhada, numa que promova a formação, com carácter para desenvolver um trabalho com a qualidade que merece, ainda mais.

Assim, dedico este marco, na minha jornada de vida, aqueles que realmente são educadores por excelência e que de alguma forma contribuíram para o meu crescimento:

- ⊗ Aos meus pais e irmão, pilares na minha formação pessoal;
- ⊗ Ao meu marido, incansável e amor da minha vida;
- ⊗ Aos amigos... os de sempre e os mais recentes;
- ⊗ A todas as crianças que me acompanharam na minha prática profissional e que espero ter deixado algo de mim neles;
- ⊗ A todos os professores e educadores que me acompanharam desde os meus tenros anos, pois sem eles não teria chegado aqui;
- ⊗ Em especial aos professores da Escola Superior de Educação de Beja que acompanharam mais um passo da minha formação;
- ⊗ À Equipa Local de Intervenção Precoce de Ferreira do Alentejo que se tornou numa família e me proporcionou aprendizagens que me fizeram crescer e ver a vida com novos olhos;

A estes e a todos os outros, o meu muito obrigada, pelos valores, aprendizagens, experiências e competências que me ajudaram a alcançar.

Obrigada pelas palavras, e em especial pelos mimos...

## **Resumo**

As necessidades educativas podem ser temporárias ou permanentes, sendo que (i) as temporárias se reportam à adaptação generalizada do currículo ao perfil de funcionalidade do aluno num determinado momento do percurso escolar do aluno e (i) as permanentes que exigem as adaptações do currículo para responder à especificidade do aluno durante a totalidade ou maior parte do seu percurso escolar. Dentro do leque das necessidades educativas especiais de carácter permanente surge a multideficiência.

A Multideficiência caracteriza-se pela associação de três tipos de deficiência, sendo que uma delas afeta as componentes intelectuais. As crianças portadoras de Multideficiência demonstram dificuldades diversas, pelo que necessitam de uma intervenção conjunta de vários profissionais, desde tenra idade, para que consigam obter sucesso. A inclusão educativa de alunos com esta problemática nas escolas e turmas regulares é ainda relativamente recente, e tem constituído um desafio aos profissionais de educação, principalmente daqueles que atuam em meio rural, afastados da escola sede. Neste contexto tentamos encontrar os principais obstáculos e colmata-los através de um estudo transversal de um Agrupamento de Escolas. Terminamos com um projeto de intervenção com o objetivo de obter uma inclusão de qualidade no Agrupamento de Escolas estudado.

## **Palavras-chave**

Multideficiência      Educação Inclusiva      Necessidades Educativas Especiais

**Abstrat**

The Educational Special Needs may be temporary or permanent, being that, (i) the temporary needs refer to the general adaptation of the syllabus to the student's functional profile in a certain moment of his/her school career, and (i) the permanent needs that demand the syllabus adaptation in order to answer the learner's specific/individual requirements during his/her entire or majority of school years.

Multiple Disabilities are characterised by the association of three problem areas, being that one of them affects the intellectual components. Children with multitudinal disabilities might require the intervention of several professionals, starting from a very early age, in order for them to be successful. The inclusion of students with Multiple Disabilities in regular / main stream schools is still relatively recent and has been a challenge to educators, especially those teaching in rural areas away from the main schools. In this context the main obstacles are being established and by means of a transversal study of a Cluster School these obstacles are to be overcome. A project of intervention is concluded with the purpose of obtaining an inclusion of quality in the studied School Cluster.

**Key-words**

Multiple Disabilities

Educational Inclusion

Special Needs Learning

## Índice de quadros e gráficos

GRÁFICO 1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS REFERENTES À DISTRIBUIÇÃO DOS INQUIRIDOS QUANTO À IDADE .....	53
GRÁFICO 2 APRESENTAÇÃO DOS DADOS REFERENTES À RELAÇÃO ENTRE A IDADE E O TEMPO DE SERVIÇO DOS INQUIRIDOS.....	53
GRÁFICO 3 REFERENTE AO GÊNERO .....	54
GRÁFICO 4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS REFERENTES À DISTRIBUIÇÃO DOS INQUIRIDOS QUANTO AO GRAU ACADÊMICO.....	54
GRÁFICO 5 GRAU ACADÊMICO.....	54
GRÁFICO 6 REFERENTE À DISTRIBUIÇÃO DOS INQUIRIDOS FACE AO EXERCÍCIO DAS FUNÇÕES DE DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL OU NOS APOIOS EDUCATIVOS .....	55
GRÁFICO 7 APRESENTAÇÃO DOS DADOS REFERENTES À IDADE E TEMPO DE SERVIÇO .....	62
GRÁFICO 8 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS À QUESTÃO SE CONCORDA COM A INTEGRAÇÃO DAS CRIANÇAS/JOVENS NAS TURMAS REGULARES .....	66
GRÁFICO 9– APRESENTAÇÃO DOS DADOS SOBRE A REAÇÃO ENTRE A MULTIDEFICIÊNCIA E NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS .....	67
GRÁFICO 11 APRESENTAÇÃO DOS DADOS REFERENTES À EXISTÊNCIA DE CRIANÇAS MULTIDEFICIENTES NAS TURMAS .....	71
GRÁFICO 10 APRESENTAÇÃO DOS DADOS REFERENTES À INTEGRAÇÃO DAS CRIANÇAS MULTIDEFICIENTES NO PROJETO CURRICULAR DE TURMA .....	71
GRÁFICO 12 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS REFERENTES AO QUE DEVE A ESCOLA PROPORCIONAR, PARA QUE OS ALUNOS COM MULTIDEFICIÊNCIA ATINJAM A MÁXIMA AUTONOMIA.....	73
GRÁFICO 13 APRESENTAÇÃO DOS DADOS REFERENTES À QUESTÃO SOBRE AS CONDICIONANTES ENCONTRADAS PELOS DOCENTES NA INTEGRAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS COM MULTIDEFICIÊNCIA.....	75
GRÁFICO 14 APRESENTAÇÃO DOS DADOS REFERENTES À QUESTÃO SOBRE O CONHECIMENTO DE LEGISLAÇÃO ESPECÍFICA.....	79
GRÁFICO 15 REFERENTE À AFIRMAÇÃO MAIS IMPORTANTE PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS E JOVENS MULTIDEFICIENTES .....	82
GRÁFICO 16 APRESENTAÇÃO DOS DADOS REFERENTES À QUESTÃO SOBRE IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PARA RECEBER AS CRIANÇAS/JOVENS COM MULTIDEFICIÊNCIA.....	84
GRÁFICO 17 APRESENTAÇÃO DOS DADOS REFENTE À RELAÇÃO QUE DEVERIA EXISTIR ENTRE A INTERVENÇÃO PRECOCE E A EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	86
QUADRO 1 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE FERREIRA DO ALENTEJO .....	52
QUADRO 2 DOCENTES DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE FERREIRA DO ALENTEJO.....	52
QUADRO 3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS REFERENTES À QUESTÃO SOBRE MULTIDEFICIÊNCIA .....	62



QUADRO 4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS REFERENTE À QUESTÃO SOBRE A RESPONSABILIDADE DA ESCOLA SOBRE AS CRIANÇAS E JOVENS COM MULTIDEFICIÊNCIA.....	63
QUADRO 5 APRESENTAÇÃO DOS DADOS REFERENTES AO GRAU ACADÊMICO .....	64
QUADRO 6 APRESENTAÇÃO REFERENTE AO QUE CONSIDERAM OS DOCENTES UMA ESCOLA INCLUSIVA .....	65
QUADRO 7 APOIOS QUE OS PARTICIPANTES CONSIDERAM NECESSÁRIOS PARA O ALUNO COM MULTIDEFICIÊNCIA .....	68
QUADRO 8 REFERENTE À AFIRMAÇÃO MAIS CORRETA PARA OS INQUIRIDOS, CASO ESTES FREQUENTEM AS TURMAS REGULARES.....	70
QUADRO 9 APRESENTAÇÃO DOS DADOS REFERENTES À IDADE E TEMPO DE SERVIÇO .....	80
QUADRO 10 APRESENTAÇÃO DOS DADOS REFERENTES AO GRAU ACADÊMICO DOS DOCENTES.....	80
QUADRO 11 REFERENTE À RESPONSABILIDADE DOS ALUNOS COM MD .....	81

## Índice

### Introdução

I PARTE .....	12
1 - Evolução da Educação Especial .....	12
1.1. Da segregação à integração .....	12
1.2. Educação Inclusiva .....	18
2 - Multideficiência .....	21
2.1 - Conceitos e definições de Multideficiência .....	22
2.2 Características e contexto de aprendizagem do aluno multideficiente .....	24
3- INTERVENÇÃO EDUCATIVA .....	31
3.1. A Importância da Intervenção Precoce nos alunos com Multideficiência .....	31
3.2. O aluno com Multideficiência na Escola .....	39
II PARTE .....	46
1. Enquadramento da Investigação .....	46
1.1 Problemática e sua Contextualização .....	46
1.2. Objetivos do estudo .....	48
2 -Procedimentos Metodológicos .....	49
2.1 Modelo de Investigação .....	49
2.2. População e amostra: Sua caracterização .....	51
2.3.Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados .....	56
2.4.Questionários aos professores .....	56
III PARTE .....	60
1. Apresentação e análise de dados .....	60
2. Proposta de plano de ação .....	89
2.1. Fundamentação .....	89
2.2. Plano de Ação .....	91

### Conclusão

## Bibliografia

## Apêndices

## Questionário

## **Introdução**

Ao longo da história da Humanidade, diferentes foram as formas de tratamento e atitude para com o deficiente.

Felizmente, o desenvolvimento de uma cultura mais humanista com a crescente valorização dos direitos humanos e os conceitos de igualdade de oportunidades, do direito à diferença, da solidariedade e justiça social que lhe são inerentes determinaram o desabrochar de uma nova mentalidade.

Norteados por uma linha de pensamento em constante evolução, é hoje e não amanhã que, nós, sociedade, devemos criar e fomentar atitudes que proporcionem ao jovem com multideficiência o princípio da normalização que reconhece a todas as pessoas o direito de beneficiarem de condições e padrões de vida o mais próximo possível das que usufrui uma pessoa da mesma idade, do mesmo sexo e do mesmo grupo socioprofissional.

A Multideficiência resulta da combinação de acentuadas limitações no domínio cognitivo, a défices motores e/ou sensoriais. As crianças com esta problemática podem necessitar de cuidados de saúde específicos e, habitualmente, experienciam dificuldades na interação com o meio ambiente, o que coloca em grande risco o seu desenvolvimento e o acesso à aprendizagem. Mais do que a combinação de deficiências, a Multideficiência constitui sim um grupo muito heterogéneo entre si.

Para os alunos com multideficiência, a inclusão é *“...um processo de aprendizagem de vida, em que a escola representa apenas um dos vários ambientes onde os alunos necessitam de ser incluídos.”* (NUNES, 2008, p. 7).

Segundo o mesmo autor, a disposição das respostas educativas para os alunos com multideficiência não é diferente, da desenvolvida com todos os outros alunos, tendo em conta que a inclusão na sociedade e a qualidade de vida são objetivos comuns a todos os seres humanos. A educação destes alunos deve igualmente ser construída por uma oferta de oportunidades, para que cada um atinja o máximo de independência possível, participe na vida da sua comunidade, de acordo com os seus interesses e potencialidades e faça aprendizagens significativas.

Face às elevadas restrições colocadas aos alunos com Multideficiência, a decisão sobre a sua inclusão nas escolas de ensino regular nem sempre foi pacífica. As especificidades que apresentam, associadas à necessidade de recursos materiais e humanos diferenciados, bem como as mudanças estruturais e atitudinais, têm provocado pouca unanimidade nas opiniões dos diversos agentes educativos quanto à sua inclusão nas escolas e turmas do ensino regular. Alguns autores defendem a integração destes alunos na sala de aula, outros há que questionam se as suas características tão específicas não necessitariam de uma intervenção especializada e individualizada, só possível em ambientes segregados (FERREIRA, 2009).

Certo é que atualmente as crianças com Multideficiência frequentam as escolas e salas de ensino regular e cabe aos organismos educacionais tomar medidas para proporcionar as respostas educativas mais adequadas, capazes de responder às suas Necessidades Educativas Especiais (NEE).

O Decreto-Lei nº3/2008 prevê a inclusão de alunos com Multideficiência nas escolas de ensino regular em Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência (UAM), considerando-as como uma resposta educativa

especializada de escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos com esta problemática.

Perante este quadro concetual, propomo-nos a estudar a inclusão educativa dos alunos com Multideficiência, em particular a problemática da inclusão de crianças multideficientes na escola regular. O estudo terá como objetivo fulcral identificar os obstáculos que se colocam quando a escola procura dar resposta a estas crianças.

Este estudo irá ser dividido em três partes:

A primeira parte, de cariz teórico, é constituída pelos fundamentos conceptuais e teóricos do estudo, na qual se começa por abordar evolução do conceito de educação especial em Portugal e no Mundo a sua evolução e as respostas que esta tem dado às crianças com Multideficiência e deficiências severas o que nos permitirá uma reflexão sobre integração e educação inclusiva. Ainda nesta parte debruçamo-nos sobre as definições e questões ligadas à multideficiência, bem como sobre a importância da Intervenção Precoce em crianças com multideficiência.

Na parte seguinte é feito o enquadramento da investigação: os procedimentos metodológicos, nomeadamente a situação problema, a definição das questões de investigação, bem como as técnicas de recolha de dados utilizadas; a caracterização do contexto que serve de base ao estudo. Na última parte surge a apresentação e análise de dados, e o plano de ação da investigação, começando com a fundamentação do mesmo. É apresentado um Plano de Ação que se propõem colmatar as necessidades sentidas na análise dos nossos dados.

O presente trabalho termina com a apresentação da conclusão e das referências bibliográficas que lhe serviram de suporte.

# I PARTE

## 1 - Evolução da Educação Especial

### 1.1. Da segregação à integração

Desde os primórdios da Humanidade que as sociedades recorreram a práticas reguladoras face ao “diferente”. A preocupação pela conduta que se afasta da normalidade foi uma constante histórica.

Vários autores têm-se dedicado ao estudo da Educação Especial e constatado que o conceito de criança com deficiência e o atendimento a ela prestado, sofreu, ao longo do tempo, grandes mudanças, e que a sua compreensão passa necessariamente por uma abordagem dos grandes períodos históricos que marcaram o percurso do seu desenvolvimento.

Nesse sentido pareceu-nos importante dar uma visão – ainda que sucinta – da forma como esta evolução se processou, com o objetivo de situar os acontecimentos a nível nacional e internacional.

O modo como a sociedade, ao longo da História, foi encarando esta população, está intimamente ligado a fatores sociais, económicos e culturais de cada época (sendo que o problema da deficiência mental foi o mais tardiamente atendido e severamente punido).

Bastará recordar que estas pessoas foram desde sempre objeto de tratamento especial: desde serem consideradas como possuídas pelo demónio na Idade Média, ou

produto de transgressões morais no século XVIII, até serem tratadas como loucas e internadas em hospícios nos séculos XVIII e XIX.

Um notável médico francês, Jean Marc Itard (1774 – 1838), veio alterar esta ideologia, desenvolvendo importantes estudos no intuito de provar que “todo o ser humano é educável”. Este, foi considerado por alguns como pioneiro da história da Educação Especial, (VIEIRA & D.E.PEREIRA, 1996).

Ao longo da primeira metade do séc. XX, o conceito de criança com deficiência sofre, grandes mudanças. As políticas orientam-se no sentido de separar as pessoas com e sem deficiência. Aquelas que apresentam alguma deficiência serão membros da sociedade quando os apoios lhes permitirem a participação total na sociedade.

Basicamente as fases históricas da Educação Especial, seguiram esta orientação: da exclusão à segregação; da segregação à integração e da integração à inclusão.

Portugal, embora de uma forma mais lenta e com uma menor abrangência, seguiu a mesma tendência, tendo feito uma evolução complexa pautada por avanços e recuos.

A maioria dos autores, (PEREIRA F. , 1998), (BAIRRÃO, 1998) (VEIGA, 2000) divide esta abordagem histórica em três fases distintas com contornos bem diferenciados. Para os ilustrar baseamo-nos nas designações utilizadas por VEIGA (2000):

A **1.<sup>a</sup> Fase**, *dos esquecidos e dos escondidos* situa-se no início deste século e prolonga a tradição asilar e segregadora do séc. XIX. As crianças apelidadas de deficientes são vistas como “anormais”, pelo que deviam ser protegidas, agrupando-se em instituições separadas, longe da vista do público.



O ensino é ministrado em escolas especiais, também chamadas centros médicos terapêuticos.

Em Portugal, este período manifesta-se pela criação dos primeiros asilos para cegos e surdos, criados geralmente, por iniciativa privada e com fundos próprios. É a fase que alguns autores designam de pré-histórica da Educação Especial.

A **2.<sup>a</sup>Fase**, do *despiste e da segregação*, vamos encontrá-la já nos anos 50 e 60 com o apogeu das técnicas psicométricas e do modelo diagnóstico que conduz, sobretudo, à preocupação em classificar e diagnosticar em vez de educar. Neste período em que vigora a conceção da deficiência como doença, as crianças eram classificadas através de diagnósticos complexos, para serem em seguida segregadas em recursos educativos e terapêuticos especiais.

A comunidade científica de então, acreditava que prestava um melhor serviço às crianças com deficiência, protegendo-as das crianças ditas “normais”.

Nesta época os médicos desempenham um papel decisivo nos processos de avaliação, diagnóstico e colocação destas crianças nas instituições.

Contudo, as transformações sociais ocorridas após a primeira Guerra Mundial, começam a modificar os pensamentos de então. Começa a ser aceite o direito à diferença, implementando-se a prevenção de doenças e de deficiências.

Em Portugal nos anos 60 a oferta, na área da Educação Especial para as crianças e jovens com deficiência, era muito escassa. Foi assim que, face à insuficiente resposta das instituições oficiais se assistiu, nesta década, a um movimento de organização de pais que está na base da criação de várias instituições sociais e mecanismos de apoio a instituições particulares, no âmbito do Ministério da Segurança Social.

Paralelamente às escolas especiais, aparecem outras formas de atendimento. É o primeiro passo a caminho da desinstitucionalização das pessoas portadoras de deficiência.

De acordo com VEIGA (op.cit.) foi nesta altura que em Portugal surgiram os centros de observação e orientação, bem como as classes especiais do Instituto Aurélio da Costa Ferreira.

Entra-se no início dos anos 70, na **3.<sup>a</sup> Fase**, *de identificação e ajuda*, marcada pelo surgimento de uma nova conceção do conceito e da prática da Educação Especial caracterizada, predominantemente, pela integração escolar das crianças com deficiência em conjunto com os seus pares.

Os anos 70 marcam a generalização do conceito de normalização por toda a Europa e América do Norte.

Em Portugal, em 1973, o Ministro Veiga Simão apresenta uma política educativa que integrou pela primeira vez, nos objetivos da educação em geral, o atendimento educativo de crianças, inadaptadas, deficientes e precoces.

Em 1975 nos EUA a Public Law 94-142, “*The Education for All Handicaped children Act*” confere o direito à educação pública de todas as crianças portadoras de deficiência dos 4 aos 21 anos. Em 1978 surge no Reino Unido o (WARWICK, 2001) que vem introduzir o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE). O relatório Warnock (1978) desloca de forma clara o enfoque médico nas deficiências dos educandos, para um enfoque na aprendizagem escolar de um currículo ou programa e sublinha ainda que, sempre que possível, as crianças com NEE devem frequentar as escolas regulares.

Do ponto de vista político e social, o novo paradigma assenta na conceção de que todos os cidadãos têm os mesmos direitos, nomeadamente o direito à educação e ao ensino e que este se deve adaptar às suas necessidades.

Do ponto de vista científico, é contestado o papel exclusivo do diagnóstico médico para o ensino desta população. Passa a valorizar-se a educação como forma de mudança e a integração como forma de normalização. Neste sentido, o termo normalizar significa aceitar a própria criança tal como é, com a sua individualidade, reconhecendo-lhe os mesmos direitos dos outros e possibilitando-lhes serviços que lhe permitam desenvolver ao máximo as suas capacidades.

Espalha-se um pouco por todo o mundo um movimento – em termos de política de integração escolar – apoiado por fortes pressões sociais, políticas e educacionais. A tendência é a de colocação e integração da criança na escola pública, passando a entender-se a problemática como um contínuo de necessidades educacionais específicas surgindo assim o conceito de Necessidades Educativas Especiais. (CORREIA, 1999).

Os movimentos internacionais que vinham proclamando os princípios da integração, chegam ao nosso país, aclamados pelos ideais da Revolução de Abril. A Constituição da República estabelece então que o ensino básico será universal e gratuito e todos os cidadãos terão acesso a ele.

Estas alterações despertam a consciência de alterações profundas no domínio da Educação Especial.

Mas é só em 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), n.º 46/86 de 14 de Outubro, que as tendências integrativas são já mais visíveis.

Nela estabelece-se um conjunto de meios destinados a concretizar o direito à educação. É neste período que, em Portugal são criadas no âmbito do Ministério da Educação as primeiras Equipas de Educação Especial. A primeira medida prática veio permitir, primeiro, o apoio a crianças com deficiências motoras e sensoriais integradas no sistema regular de ensino e, só mais tarde, a crianças com deficiência mental.

Na sequência da LBSE, a Educação Especial foi objeto de um importante normativo legal específico (Decreto - Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto) que vem dar corpo aos princípios consagrados na já referida LBSE. O Decreto-Lei n.º 319/91 é nitidamente influenciado pela legislação americana e inglesa e estabelece o regime educativo especial que consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com NEE tendo como fundamentais as orientações do seu art.º 59:

- *Fomentar uma igualdade de oportunidades a todas as crianças e jovens deficientes;*

- *Permitir que as necessidades educativas especiais correspondam, no âmbito das escolas regulares, a intervenções específicas adequadas.*

É portanto no início dos anos 90 que surgem, em Portugal importantes diplomas legais e se torna mais clara a responsabilização da escola na educação dos alunos com NEE. Nestes diplomas é garantida a gratuitidade da escolaridade obrigatória de todas as crianças, incluindo as que apresentam deficiência, e são regulamentadas as medidas a aplicar de acordo com as necessidades educativas especiais.

## 1.2. Educação Inclusiva

A bibliografia consultada, nomeadamente AINSCOW (1996) revelou-nos as profundas transformações nas práticas educativas que permitiram a passagem de modelos mais segregadores para modelos mais inclusivos.

Como referimos anteriormente na intervenção educativa os aspetos clínicos deixaram de ser uma prioridade, verificando-se uma ênfase maior nas capacidades e competências da criança.

A preocupação com a educação dos alunos “diferentes” levou à reflexão sobre a política educativa às minorias numa conferência organizada pelo Governo Espanhol em cooperação com a UNESCO, em Salamanca com a participação de 92 países, entre eles Portugal, em 1994.

Esta Declaração acolhe as novas conceções sobre a educação dos alunos com NEE, expressa a opção pela Escola Inclusiva e traça as orientações necessárias para a ação a nível nacional e internacional, com o objetivo de implementar uma escola para todos, (UNESCO, 1994). Daqui advém uma nova conceção sobre a educação de alunos com NEE.

Atualmente encontramos-nos naquilo que a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 1994) considera o limiar da 3.º Fase – a fase de “plena cidadania” - em que a pessoa portadora de deficiência é considerada, de facto, como pessoa com a sua autonomia, vontade, individualidade e com um projeto de vida próprio.

A Escola Inclusiva veicula assim, um sistema de educação e ensino onde os alunos com NEE (incluindo os portadores de deficiência) são instruídos com os outros, no seu ambiente de escola regular. Um problema inclusivo pressupõe serviços organizados nesse sentido.

Portugal, embora não se assumindo predominantemente numa linha integradora, adotou, embora tardiamente, esta nova perspetiva de inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares.

Em 1999 é publicado o Despacho Conjunto n.º 819/99, no domínio da Intervenção Precoce, para crianças com deficiência ou em risco de atraso grave de desenvolvimento e que prevê ações específicas de apoio para crianças dos 0 aos 3 anos (excecionalmente até aos 6 anos) e suas famílias.

Em 2008 o “velhinho” Decreto-Lei 319/91 foi substituído pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro por muitos contestado. Este Decreto-Lei surge da emergente necessidade de garantir uma educação inclusiva mais adequada e tem como âmbito de aplicação a definição dos apoios especializados a prestar na Educação Pré-Escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores públicos, particular e cooperativo.

São referidos nos seus princípios orientadores:

- a inclusão educativa e social;
- o acesso e o sucesso educativos;
- a autonomia;
- a estabilidade emocional;
- a promoção da igualdade de oportunidades;
- a preparação para o prosseguimento de estudos;
- uma adequada preparação para a vida profissional.

No enquadramento do Ensino Especial o Decreto visa a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas dos alunos que apresentem limitações significativas ao nível *da atividade e participação, num dos vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, nos domínios da Comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social*. (Educação Especial - Manual de Apoio à Prática, 2008)

Com este Decreto introduz-se a, tão conturbada e polémica, Classificação Internacional de Saúde como meio para avaliar os alunos. Esta avaliação será realizada por uma equipa multidisciplinar.

A grande mudança que a CIF introduz numa avaliação tem a ver com a maximização dos fatores contextuais, ou seja, com o peso que atribui aos fatores do ambiente no qual a pessoa se encontra inserida, que podem estar a colocar barreiras ao seu funcionamento, mas também podem ter aspetos que facilitam à sua capacidade e desempenho.

Pode-se assim dizer que a CIF é um modelo de classificação da funcionalidade e incapacidade dinâmico, interativo e multidimensional, uma vez que a funcionalidade e a incapacidade das pessoas são perspetivadas à luz de diferentes dimensões, resultando de uma interação contínua entre a pessoa e o ambiente que a rodeia.

Os conceitos apresentados na CIF introduzem um novo paradigma de avaliação e planeamento tendo em conta que a deficiência ou incapacidade deixa de ser entendida apenas como uma consequência de uma doença, por também ser determinada pelo meio ambiente físico e social, pelas diferentes perceções individuais e culturais, pelas atitudes manifestadas em relação à deficiência, e por fatores contextuais como a existência ou

não dos serviços necessários à intervenção na incapacidade da pessoa e de legislação favorável a uma intervenção eficaz.

O grande desafio que se coloca à escola de hoje é o de encontrar formas de responder eficazmente às necessidades educativas de uma população escolar cada vez mais heterogénea, o de construir um espaço que a todos aceite e que a todos trate de uma forma diferenciada, (PEREIRA F. , 1998). Quer-se que a população escolar inclua todos os alunos seja qual for a sua condição, seja qual for o seu grau de incapacidade, mesmo aqueles considerados com grandes incapacidades, os referenciados como de alta intensidade e baixa frequência (os alunos com multideficiência) (Educação Especial - Manual de Apoio à Prática, 2008)

## **2 - Multideficiência**

Como referimos atrás o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, passou a regulamentar a Educação Especial com a referida publicação surgem modalidades específicas de educação, relacionadas com o tipo de deficiência do aluno. Uma das medidas mais importantes, especificada neste Decreto-Lei para os alunos portadores de multideficiência, será a possibilidade dos Agrupamentos de Escolas criarem Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita.

Estas unidades irão assumir-se como um recurso especializado dos Agrupamentos de Escola na educação dos alunos com multideficiência.(Decreto-Lei-3/2008)



## 2.1 - Conceitos e definições de Multideficiência

Como se referiu no ponto anterior em termos educativos, o conceito de deficiência tem vindo a ser substituído pelo conceito de NEE, aceitando-se que há uma necessidade educativa especial quando uma deficiência (física, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas) afeta a aprendizagem até ao ponto de serem necessários alguns ou todos os acessos especiais ao currículo, (VIEIRA & D.E.PEREIRA, 1996).

No que diz respeito aos alunos com problemáticas múltiplas as suas necessidades educativas especiais tornam-se ainda mais prementes, porque se afastam do currículo comum e exigem, para além das adaptações físicas, um currículo específico.

As definições apresentadas sobre multideficiência nem sempre são muito claras, pelo que faremos uma abordagem àquelas que nos parecem mais aceites:

Segundo a OCDE multideficiência:

*“significa a presença simultânea de deficiências (por ex. cegueira e deficiência mental, etc.) que provocam graves problemas educativos que não podem ser resolvidos de maneira adequada por meio de programas de educação especial destinados aos que apresentam uma única deficiência.”*

Como podemos constatar o termo não valoriza a deficiência cognitiva.

Segundo Orelove, Sobsey e Silberman (2004) e Saramago et al. (2004, p. 213) as crianças com multideficiência:

*“...apresentam acentuadas limitações no domínio cognitivo, associadas a limitações no domínio motor e/ou no domínio sensorial (visão ou audição), e que*

*podem ainda necessitar de cuidados de saúde específicos. Estas limitações impedem a interação natural com o ambiente, colocando em grave risco o acesso ao desenvolvimento e à aprendizagem”.*

Por sua vez

*“Ser multideficiente é quase sempre, sinónimo de dependência total e absoluta dos cuidados de outros (técnicos, familiares...). Investir pedagogicamente num caso de multideficiência implica promover a sua autonomia e integração.”* (SOUSA, 1995, pp. 35-40)

A análise acima exposta mostra-nos que a pessoa com multideficiência apresenta incapacidades severas, com grande dependência de terceiros sendo necessário um programa educativo focado na sua autonomia e o grau de incapacidade, embora severo, é variável de acordo com as deficiências manifestas.

Segundo (NUNES.C, 2004) et al.<sup>1</sup> a multideficiência é uma condição que resulta, frequentemente, de uma etiologia congénita ou adquirida e que do ponto de vista educacional exige recursos e meios adicionais que respondam adequadamente às necessidades das crianças/jovens, promovendo aprendizagens significativas.

Seja qual for a definição adotada de acordo com (NUNES C., 2003) é sem sombra de dúvida importante em todos os casos abordar-se e ser tidos em conta conjuntamente, os aspetos físicos (necessidades de aparelhos ortopédicos, mobiliário e material escolar especial); psicológicos (capacidades intelectuais e nível mental que permitam a aquisição de aprendizagens); psicopedagógicos (programas e necessidade de

---

<sup>1</sup> Centro de Recursos para a multideficiência – Avaliação e Intervenção em Multideficiência nº10 Coleção Apoios Educativos

dar atenção a áreas de aprendizagens distintas), e socio-afetivas (que considerem o nível de necessidades afetivas e de autonomia individual e social). Tudo isto será expresso em termos de necessidades e capacidades.

Toda esta atenção deve ser dada de forma global por uma equipa multidisciplinar, a qual deverá procurar uma orientação tendente para a maximização da autonomia do aluno.

## 2.2 Características e contexto de aprendizagem do aluno multideficiente

A combinação e gravidade das deficiências evidenciadas pela criança, a sua idade e as suas experiências determinam as características que apresentam. Segundo Nunes os alunos com multideficiência são:

*“ uma população escolar específica, número crescente, cujo ambiente educativo deve ser objecto de um cuidado especial, importando para tal que as escolas mobilizem adequadamente não só os seus próprios recursos humanos e materiais, mas também outros meios existentes (...), na sociedade” (NUNES C. , 2001), p. 7.*

Na generalidade, são crianças que:

- Têm potencial de aprendizagem embora em grau menor que as crianças da sua idade
- Compreendem, de forma sensitiva, o contexto à sua volta
- Precisam de mais experiências significativas para manterem as competências aprendidas. Necessitam de vivenciar situações idênticas em diferentes contextos para facilitar a generalização de competências;

- Realizam a maioria de atividades da vida diária com ajuda.

O contexto de aprendizagem dos alunos com multideficiência não escapa à controvérsia sobre o mais eficaz para o seu ensino.

Em Portugal é usual desenvolver o ensino dos alunos com multideficiência em três contextos: classe regular, unidade especializada em multideficiência e instituição segregadora.

Enquanto um conjunto de autores protege a inclusão destes alunos na sala de aula do ensino regular (DOWNING, 1999); (FUCHS, 1994), outros questionam se as suas características específicas não necessitarão de uma intervenção tão especializada e individualizada, que seja só possível em ambientes segregados (MARTIN, 1995) e ainda outros defendem uma situação mista.

Em qualquer das posições assumidas, o interesse dos investigadores recai antes de tudo, pela análise da relação entre contexto de ensino - sala de aula do ensino regular, salas de aula segregadas, instituições - e as respostas educativas associadas a cada um.

Diversos autores colocam definitivamente a questão da educação inclusiva no campo dos valores e direitos humanos, nomeadamente a igualdade, justiça social e oportunidades para todos. Trata-se de uma questão de valores, consistindo fundamentalmente na defesa do direito à dignidade da criança como ser humano, livre e igual em direitos.

Adotando a definição de inclusão como *“a proposta educativa que pretende consubstanciar a simultaneidade do espaço e do tempo pedagógico para todas as crianças, de forma a concretizar os ideais da escola pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade”* (RODRIGUES, 2007), entendemos que o contexto

natural de aprendizagem para estes alunos será a escola ao lado dos seus pares, seja qual for a sua idade. A experiência e interação social constituem uma base importante do desenvolvimento e da aprendizagem. As experiências reais em ambientes naturais e a interação com pessoas nesses ambientes permitem que as crianças, seja qual for a sua condição, tenham acesso a informação diversificada, a qual serve de alicerce ao desenvolvimento cognitivo e sócio emocional.

As crianças/jovens com multideficiência manifestam dificuldades, tanto no desenvolvimento como na aprendizagem e na participação, que resultam da combinação das limitações que apresentam.

Amaral (2002) ao analisar de programas educativos de crianças com multideficiência constatou que:

- Às crianças são dadas oportunidades muito limitadas de exploração de ambientes naturais;
- Não é utilizada comunicação eficiente que tenha em consideração as diferenças individuais de cada uma, nomeadamente, no que se refere às formas de comunicação utilizadas.

Tendo em conta a obra de Saramago et al (2004) já mencionada, a criança obtém informação das mais variadas fontes, procurando e recebendo ativamente essa informação e aprendendo, em muitos casos, de forma acidental. As interações comunicativas e linguísticas com as pessoas que se encontram nos diferentes ambientes de vida aumentam essa informação, dão-lhe forma e tornam cada experiência nova mais significativa que a anterior.

No que concerne às crianças com multideficiência o mesmo não acontece. Como a própria definição de multideficiência indica os alunos com esta problemática apresentam graves dificuldades nas aprendizagens porque não procuram a informação de forma ativa. O acesso ao ambiente que a rodeia está condicionado pelas suas limitações a nível cognitivo, motor e sensorial e a sua capacidade de canalizar a atenção para estímulos significativos está diminuída devido à sua dificuldade em os selecionar.

A informação que recebem é frequentemente fragmentada, distorcida e incompleta, em consequência quer das limitações que apresentam, quer das suas escassas oportunidades de vivenciar experiências significativas.

A observação e a aprendizagem accidental que constituem o suporte importante dos processos normais de aprendizagem, não acontecem espontaneamente nestas crianças, o que implica o ensino direto de competências. Elas apresentam dificuldades específicas nas aprendizagens, resultantes de limitações no acesso ao ambiente, dificuldades em dirigir a atenção para estímulos relevantes, dificuldades na interpretação da informação e dificuldades de generalização.

Também os autores supra citados referem que a ausência de formas de comunicação eficientes reduz a capacidade de interação da criança multideficiente com parceiros nas atividades naturais do dia-a-dia, limitando a sua capacidade de acesso à informação e de alargamento de conhecimentos. Estas combinações de limitações implicam abordagens educativas individuais que combinem oportunidades de exploração do ambiente com oportunidades de interação comunicativa.

É de salientar, que a intervenção pedagógica junto destas crianças deverá promover as áreas consideradas mais relevantes, sendo a área da comunicação a primordial porque é um instrumento de ligação entre a criança, os que a rodeiam e o

mundo. É necessário desenvolvê-la da melhor forma possível para ajudar a criança a comunicar e a interagir. Assim sendo deve ser a área central do currículo destes alunos, interligando-se com outras áreas, nomeadamente a autonomia pessoal e social. Para desenvolver as competências comunicativas, devem ser aproveitadas todas as oportunidades que ocorrem no dia a dia, e ainda criar outras inseridas nas atividades que a criança desenvolve principalmente em contextos naturais.

Ainda segundo, o Manual para a multideficiência (NUNES.C, 2004) que temos vindo a referir é essencial que a criança/jovem com multideficiência compreenda que a comunicação é uma poderosa ferramenta, que a pode ajudar a satisfazer as suas necessidades físicas, sociais e emocionais.

É preciso que os parceiros de comunicação em geral e os docentes em particular, procurem a melhor forma de<sup>2</sup>:

- a) Proporcionar à criança experiências significativas organizadas e diversificadas.
- b) Garantir que a informação fornecida e as competências a desenvolver sejam úteis e contribuam para aumentar a sua independência na vida futura.
- c) Garantir a generalização das aprendizagens realizadas a todas as situações significativas.
- d) Transmitir informação usando formas de comunicação que respondam às necessidades individuais da criança/jovem.

---

<sup>2</sup> Centro de Recursos para a multideficiência – Avaliação e Intervenção em Multideficiência nº10  
Coleção Apoios Educativos 2004

Como temos vindo a referir as limitações cognitivas, motoras e/ou sensoriais apresentadas pelos alunos com multideficiência originam menos oportunidades para explorar e interagir com o meio ambiente. As barreiras colocadas ao seu desenvolvimento, participação e aprendizagem são muito significativas fazendo com que tenham escassas possibilidades para interagir com pessoas e objetos e para se envolverem nessas interações, necessitando frequentemente de sistemas de apoio adicional e especial que os ajude a participar nas atividades.

As respostas educativas precisam de ser diferenciadas e organizadas de modo a adequar-se à singularidade de cada um.

Estes alunos necessitam que as respostas educativas criem oportunidades para poderem alargar as relações sociais e as amizades nomeadamente com os seus pares, com e sem necessidades especiais, aumentar os conhecimentos acerca do mundo que os rodeia e desenvolver atividades nos ambientes escolares e comunitários. Consequentemente, é imprescindível pensar no que é importante ensinar-lhes e como e definir as medidas educativas a adotar para que possam fazer aprendizagens significativas e ser autónomos, o mais possível em termos pessoais e sociais.

De acordo com o autor da obra “Se houvera quem me ensinara” e com o Manual de Apoio à Prática, é importante os alunos com multideficiência frequentarem diferentes ambientes de aprendizagem, como por exemplo, a sala da turma, os espaços exteriores da escola, o espaço da unidade especializada, os espaços da comunidade, de forma a possibilitar a aplicação das competências adquiridas em diferentes ambientes.

A gestão do tempo em cada um dos ambientes depende, essencialmente da especificidade de cada aluno. De modo a garantir oportunidades de aprendizagem há que ter em atenção a diversidade de necessidades e de dificuldades apresentadas por



cada um. Ou seja, as respostas têm de ser flexíveis, ter em conta as exigências de cada situação particular e adequarem-se a cada realidade.

Quaisquer que sejam as suas capacidades e necessidades, estas crianças e jovens precisam de integrar os ambientes comuns e de serem aceites como pessoas que contribuem, de uma forma positiva, para o dinamismo dos ambientes de aprendizagem.

As unidades especializadas constituem um recurso pedagógico da escola e foram criadas para que possam responder adequadamente à singularidade de cada aluno. De acordo com o Manual de Apoio para a Multideficiência <sup>3</sup> e (NUNES.C, 2004) as aprendizagens dos alunos com multideficiência devem:

~> *Responder às necessidades individuais dos alunos, aos seus interesses e desejos.*

~> *Organizar-se com base numa perspetiva funcional.*

~> *Promover a autonomia dos alunos, nomeadamente na realização das atividades da vida diária.*

~> *Proporcionar oportunidades para que os alunos possam apropriar-se de informação no presente e no futuro.*

~> *Assegurar a participação ativa na comunidade.*

~> *Criar oportunidades para os alunos participarem em atividades no mesmo contexto educativo que os pares sem necessidades especiais, sempre que estas se revelem fonte de aprendizagens significativas.*

---

<sup>3</sup> Centro de Recursos para a Multideficiência – Avaliação e Intervenção em Multideficiência nº10 Coleção Apoios Educativos 2004

A especificidade das necessidades educativas destes alunos requerem técnicos com elevado nível de especialização que lhes permitam identificar as suas necessidades, garantindo respostas mais adequadas. É imprescindível que os professores façam formação na área da multideficiência e que trabalhem em parceria com os serviços sociais, serviços de saúde, comunidade e técnicos especializados. (NUNES.C, 2004)

### **3- INTERVENÇÃO EDUCATIVA**

#### **3.1. A Importância da Intervenção Precoce nos alunos com Multideficiência**

Durante muito tempo, os primeiros anos de vida dos bebés não suscitavam muito interesse. Pensava-se que eles não viam, que não ouviam e que eram incapazes de se relacionar com os que os rodeavam.

Além de se alimentarem e dormirem, não havia mais nada que fizesse sentido para eles. Só ao fim de vários meses pareciam sair desta vida vegetativa.

De alguns anos para cá, demonstrou-se a falta de fundamentos destas informações e provou-se que, desde o nascimento e até bem antes, o bebé tinha sentidos muito desenvolvidos. Desde o primeiro dia de vida, distingue a mãe de todas as outras mulheres, reconhece a sua voz e o seu cheiro.

Comprovou-se a sensibilidade do bebé perante o meio e a sua aptidão para agir e reagir. Numa palavra, o recém-nascido tem capacidades, reais, que foram por muito tempo ignoradas.

Ouvimos dizer muitas vezes que “hoje em dia as crianças são mais inteligentes”.

Não concordamos com esta afirmação. Simplesmente, são mais estimuladas. Atualmente, os pais observam a criança e descobrem-na. Este olhar diferente provoca uma atitude fundamental, que incita a criança a responder às solicitações e a leva a descobertas felizes.

Pode-se facilmente imaginar, que esta falta de conhecimento que rodeava a criança normal era ainda mais flagrante quando se tratava de uma criança com deficiência. Esperava-se passivamente que chegasse a sua hora, em vez de procurar progressos contabilizavam-se atrasos. Só há poucos anos começaram as experiências de intervenção precoce. A Intervenção Precoce é o contrário de espera passiva, significa construir gesto a gesto, etapa a etapa, o caminho percorrido pela criança normal, esforçando-se por aproximar dela, o mais possível, a criança “diferente”. Isto significa continuar sempre para lá do já conseguido, provocar a criança, fornecer dia após dia ao seu corpo e ao seu espírito os estímulos necessários à sua autonomia. (PIMENTEL, 1999)

Para que a criança desenvolva a sua autonomia temos que nos descentrar da criança e alargar a nossa compreensão do seu papel no seio da família, atualmente a intervenção precoce desvia o foco centrado na criança, para os pais e família e muitas vezes existe a necessidade de alargar esforços de intervenção para o contexto comunitário onde a família está inserida. (DUNST, pp. 95-104)

Como já referimos, em 1999 o Despacho Conjunto (891/99) veio regulamentar a Intervenção Precoce apresentando-a como uma medida de apoio integrado, centrado na criança e a família que preconiza determinadas ações de natureza preventiva e habilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social, no sentido de, assegurar as condições facilitadoras do desenvolvimento da criança com

deficiência ou em risco de atraso grave de desenvolvimento, potenciar as interações familiares e reforçar as competências familiares, capacitando-as face à problemática da deficiência.

Mais recentemente, foi publicado o Despacho-conjunto nº281/2009, de 6 de Outubro, que tem por objeto, na sequência dos princípios vertidos na Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança e no âmbito do Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade 2006 -2009, a criação de um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI).

O SNIPI abrange as crianças entre os 0 e os 6 anos, com alterações nas funções ou estruturas do corpo que limitam a participação nas atividades típicas para a respetiva idade e contexto social ou com risco grave de atraso de desenvolvimento, bem como as suas famílias.

Assim sendo no âmbito deste estudo também abrange crianças entre os 0 e 6 anos abrangidas pela intervenção precoce uma vez que a multideficiência implica severas ou profundas *alterações nas funções e estruturas do corpo*.

Segundo o Despacho-conjunto nº281/2009, de 6 de Outubro, artigo 3ºa), Intervenção Precoce na Infância (IPI) define-se como:

- *o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social;*

Este mesmo despacho (artigo 3º b) assume como população alvo da Intervenção Precoce crianças com:

- «*Risco de alterações ou alterações nas funções e estruturas do corpo*» considerado como *qualquer risco de alteração, ou alteração, que limite o normal desenvolvimento da criança e a sua participação, tendo em conta os referenciais de desenvolvimento próprios, consoante a idade e o contexto social;*

- «*Risco grave de atraso de desenvolvimento*» definido como *a verificação de condições biológicas, psicoafectivas ou ambientais, que implicam uma alta probabilidade de atraso relevante no desenvolvimento da criança.*

Neste âmbito, compete ao Ministério da Educação, segundo o artigo 4º do Despacho conjunto nº281/2009:

i) *Organizar uma rede de agrupamentos de escolas de referência para IPI, que integre docentes dessa área de intervenção, pertencentes aos quadros ou contratados pelo Ministério da Educação;*

ii) *Assegurar, através da rede de agrupamentos de escolas referência, a articulação com os serviços de saúde e de segurança social;*

iii) *Assegurar as medidas educativas previstas no PIIP através dos docentes da rede de agrupamentos de escolas de referência que, nestes casos, integram as equipas locais do SNIPI;*

iv) *Assegurar através dos docentes da rede de agrupamentos de escola de referência, a transição das medidas previstas no PIIP para o Programa Educativo Individual (PEI), de acordo com o determinado no artigo 8.º do Decreto -Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio, sempre que a criança frequente a educação pré -escolar;*

v) *Designar profissionais para as equipas de coordenação regional.*

De acordo com (PIMENTEL J. , 2005). A estimulação precoce é a base fundamental para a preparação da criança em toda a sua etapa do desenvolvimento cognitivo até à aptidão escolar. Para isso tem de se analisar a criança, a família, o modo de viver, as condições gerais onde ela vive, ou seja, um estudo biopsicossocial.

Esta autora considera relevante a relação e colaboração diretas entre o grupo familiar e os diferentes profissionais implicados no processo educativo da criança. Segundo a mesma o programa deverá contemplar todas as áreas do desenvolvimento como, a psicomotricidade fina e grossa, a comunicação e linguagem, a socialização, a autonomia pessoal, o desenvolvimento afetivo e cognitivo.

A melhoria das condições sócio emocionais da família também deve ser tida como um dos objetivos prioritários. Para (DUNST, 2002) este objetivo é conseguido através da intensificação das competências e recursos da família, ajudando-a a ultrapassar as dificuldades encontradas no processo de educação do seu filho com necessidades especiais.

Segundo a legislação portuguesa estas medidas serão proporcionadas pelas Equipas Locais de Intervenção. De facto, são as práticas de ajuda centradas na família, com o envolvimento e participação ativa dos pais e de outros elementos importantes neste processo, que proporcionam à família um sentimento de controlo sobre a sua vida.

(PIMENTEL J. , 2005, p. 143) apresenta uma síntese dos pressupostos que determinam uma Intervenção Centrada na Família de qualidade:

1. *Adotar uma perspetiva em que a família é encarada como um sistema social;*
2. *Assumir a família como foco de intervenção;*

3. *Considerar o fortalecimento da família como o principal objetivo da intervenção;*
4. *Assumir uma atitude proactiva relativamente às famílias, enfatizando a promoção das suas competências e não o tratamento ou prevenção de problemas;*
5. *Focalizar-se nas necessidades identificadas pelas famílias (e não pelos profissionais);*
6. *Fortalecer o funcionamento familiar dando a maior ênfase à identificação dos seus recursos e competências;*
7. *Fortalecer as redes de apoio da própria família e utilizá-las como principal fonte de apoio na resolução das necessidades;*
8. *Expandir e modificar o papel dos profissionais nas suas interações com as famílias.*

A intervenção centrada na família constitui-se como uma filosofia, um processo e um objetivo que simultaneamente fortalecer e capacitar a família. (DUNST, 2002) salienta que com a intervenção centrada na família não se pretende substituir ou suplantar o papel das famílias, mas antes apoiá-las enquanto prestadores de cuidados.

A dimensão «criança», não é descorada nesta abordagem centrada na família pois

*"(...) qualquer modelo que se deseje útil, necessita de incorporar explicitamente as características da interação pais-criança e da própria criança (...). Isto é especialmente evidente à luz das provas que mostram a influência contextual e sociocultural no desenvolvimento e aprendizagem da criança e nos papéis e estilos educativos e parentais que conduzem à promoção da competência da criança".*

(Dunst2005)(pp. 101)

Dunst (op.cit) , propôs um modelo de Intervenção Precoce que visa a promoção do desenvolvimento, aprendizagem e competência interativa da criança, o bem-estar dos pais e a promoção da qualidade de vida da família. Promove igualmente práticas de ajuda centradas na família e integra as seguintes componentes:

1. Oportunidades de aprendizagem da criança (que devem ser interessantes e motivar o seu envolvimento ativo, resultando num sentido de controlo por parte da criança relativamente às suas competências);
2. Apoio às competências dos pais (através de informação, aconselhamento e orientação que promova a sua autoconfiança, fortaleça as competências e conhecimentos parentais já existentes e promova a aquisição de novas competências para cuidar da criança e providenciar-lhe oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento);
3. Apoios e recursos da família/comunidade (incluindo qualquer tipo de recurso Intrafamiliar, informal, comunitário ou formal de que os pais necessitem para desempenhar de forma adequada a sua função parental);

Da intersecção destas três componentes resultam outros elementos igualmente importantes para a aprendizagem e desenvolvimento da criança:

≡ Os estilos de interação parental (resultantes da intersecção entre as componentes «oportunidades de aprendizagem de criança» e «apoio às competências dos pais», devem caracterizar-se pela responsividade e contingência dos pais às iniciativas da criança bem como pela implementação de atividades que criem oportunidades para que a criança possa pôr em prática as competências já adquiridas e as emergentes);



≡ Os cenários naturais de atividades diárias da família e da comunidade (resultantes da intersecção entre as componentes «oportunidades de aprendizagem de criança» e «Apoios e recursos da família/comunidade» definidos como os contextos que fazem parte da vida da família e da comunidade em que as experiências de aprendizagem ocorrem naturalmente, proporcionando a interação da criança com os indivíduos e o meio físico, específicos de uma determinada situação – e.g. a hora de deitar, as refeições, as saídas em família - ou cenário – e. g. praia, piscina, parque infantil);

≡ As oportunidades e experiências de participação dos pais (resultantes da intersecção entre os componentes «apoio às competências dos pais» e «apoio e recursos da família/comunidade», referem-se às relações dos pais com os membros da sua rede formal e informal de apoio e têm grande influência nas atitudes e comportamentos parentais).

O acima exposto mostra-nos que a qualidade de vida da criança com multideficiência depende dos cuidados da família, e da comunidade envolvente e pensamos que estes cuidados devem ir para além de intervenção precoce e constituírem-se como rede de apoio.

Apoiando-nos em NUNES (2001), consideramos que uma intervenção pedagógica adequada às necessidades e capacidades das crianças tem de atender às prioridades da família.

Segundo GIL, (2008), as dificuldades das famílias estão diretamente relacionadas com a forma como têm que organizar e gerir a sua vida quotidiana, pela capacidade em integrarem rotinas mais complexas e mais diversificadas, na constante procura de respostas apropriadas para o seu filho.

Ainda de acordo com GIL (2008) as necessidades e dificuldades das famílias com filhos com multideficiência podem ser minimizadas com base nos seguintes fatores de apoio:

- i) Criar ou aumentar as redes de apoio;
- ii) Fomentar relações familiares produtivas entre a família alargada e a comunidade e,
- iii) Criar estilos de resistência adequados aos próprios.

Toda a intervenção, seja em idade mais precoce, seja em idade de escolaridade obrigatória, deverá ser vista como um investimento para o desenvolvimento e inclusão social da criança e sua família numa determinada comunidade. Para se conseguir este objetivo é fundamental o apoio por uma equipa multidisciplinar, e o delineamento de um programa de ação visando o apoio em rede – família nuclear, família alargada e comunidade, incluindo na comunidade a escola.

### 3.2. O aluno com Multideficiência na Escola

A Escola de qualidade que todos desejamos e pela qual todos pugnamos valoriza a diferença, promove a inclusão, nomeadamente das crianças com NEE mais complexas.

Tendo em conta que se esta problemática da inclusão, regra geral, é extensiva a toda a população com NEE, temos que ser realistas e aceitar que assume um relevo acentuado se a criança com NEE for portadora de multideficiência.

A educação destas crianças pode ficar muito comprometida na medida em que a multideficiência continua a ser um desafio para os docentes, existindo muitas vezes uma desadequação entre a educação que recebem e as suas necessidades individuais. Nesta

perspetiva as crianças com multideficiência tem uma educação mais pobre do que as outras.

O investimento na educação destes alunos justifica-se pela

*“ especificidade das suas necessidades educativas requer técnicos com elevado nível de especialização que lhes permita identificar necessidades de forma a providenciar as respostas mais adequadas ”* (AMARAL, 2001, pp. 9,10),

No sentido de ir mais longe e numa tentativa de enquadrar as respostas educativas necessárias para o sucesso, dignificação e melhoria da qualidade de vida desta população, foram criadas as Unidades de Ensino Especializado em Multideficiência.

As crianças que frequentam estas unidades deverão ser portadoras de:

- ✓ Acentuadas limitações no domínio cognitivo
- ✓ Limitações no domínio motor e / ou no domínio sensorial (visão ou audição);
- ✓ Limitações no domínio da comunicação, linguagem e fala e graves problemas de saúde.

Estas unidades agregam recursos pedagógicos especializados (humanos e materiais) e situam-se em Agrupamentos de escolas, constituindo-se como uma resposta educativa diferenciada.

As Unidades Especializadas, de acordo com o nº 3 do Artigo 26º do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro têm como objetivos:

- Promover a participação dos alunos com multideficiência nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

- Aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos;
- Assegurar a criação de ambientes estruturados, e significativos para os alunos;
- Proceder às adequações curriculares necessárias;
- Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família;
- Assegurar os apoios específicos ao nível das terapias e da orientação e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar;
- Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar.

Para além dos objetivos referidos no Decreto-Lei acima citado, consideramos relevante salientar a importância da promoção da autonomia pessoal e social nas atividades de vida diária.

Da análise a estes objetivos infere-se que a justificação para a abertura das Unidades Especializadas nas Escolas seja:

- A promoção da inclusão;
- Uma melhor gestão de recursos humanos e materiais específicos e escassos e respetiva concentração e potencialização dos mesmos;
- O delineamento de uma variedade de estratégias que ajude a vivenciar experiências de sucesso a alunos com grande diversidade de problemáticas.

**Em síntese:** Com base nas referências apresentadas e apoiando-nos principalmente em (PEREIRA F. , 1998 ) e (NUNES C. , 2001) e ainda nas recomendações educacionais constantes na Declaração de Salamanca e também no

disposto no Decreto-Lei n.º 3/08, expomos alguns princípios de orientação educativa na inclusão de crianças com multideficiência quer na escola quer na sociedade.

Agrupamos estes princípios em cinco áreas que incluem:

- a) o papel da família;
- b) a atitude do educador;
- c) a igualdade de oportunidades;
- d) o ambiente de aprendizagem;
- e) as estratégias de ensino.

Passamos de seguida a apresentar cada uma delas.

#### **a) O papel da família**

Atualmente, quer profissionais, quer os próprios pais reconhecem e enfatizam o seu papel no sucesso educativo dos seus filhos. (PEREIRA F. , 1998 ) e outros autores demonstraram que o papel dos pais, como participantes ativos na educação dos seus filhos, sobretudo no caso de crianças com deficiência, é um fator gerador de sucesso. Citando Pereira, recordemo-nos:

*“Se queremos que o aluno aprenda o que é necessário em situações do seu quotidiano de vida, em casa, na escola, nos seus tempos livres, na comunidade não é possível fazer programas sem o envolvimento das famílias”* (PEREIRA, 1998, p. 5).

Reconhecida a importância dos pais na educação dos seus filhos, é justo respeitar os seus direitos.

#### **b) A atitude do educador**

O educador deve, em qualquer situação educativa, desempenhar o papel de orientador atento e empenhado para com os seus alunos. Contudo, no caso de existir na

sala de aula uma criança com multideficiência esta responsabilidade é extremamente acrescida. Deste modo, compete-lhe colaborar com a família, bem como com os profissionais de outros serviços relevantes para a educação da criança, no sentido de uma abordagem em Equipa Transdisciplinar. *“Desta forma a intervenção será mais rica para todos, sendo a responsabilidade do processo educativo partilhada por todos os elementos que a constituem”* (NUNES C. , 2001), p. 26).

#### **c) A igualdade de oportunidades**

A igualdade de oportunidades é uma das grandes premissas desta filosofia de educação para todos.

Como tal, os alunos com multideficiência, assim como qualquer outro, devem ter a oportunidade de frequentar a escola regular e participar, sempre que possível, nas decisões relacionadas com os assuntos e conteúdos a ensinar.

#### **d) O ambiente de aprendizagem**

O ambiente de aprendizagem que rodeia estas crianças deve pressupor, acima de tudo, as adaptações que forem necessárias (tanto a nível arquitetónico, como a nível de materiais). É fundamental criar um ambiente que estimule o funcionamento da criança o melhor possível, e devemos ter em conta que as suas dificuldades no desenvolvimento motor, sensorial e cognitivo afetam a sua capacidade para funcionar e explorar o ambiente.

De acordo com (NUNES C. , 2001) (p. 29) é fundamental considerar na aprendizagem *“a abordagem multissensorial, nomeadamente, quando a criança apresenta atrasos de desenvolvimento e problemas sensoriais”*.

A mesma autora salienta ainda a importância de estruturar o ambiente para que a criança possa funcionar com todo o seu potencial.

**e) As estratégias de ensino**

No que diz respeito às estratégias de ensino, o trabalho dentro da sala de aula necessita de ser organizado com a diferenciação das estratégias a utilizar. Nas atividades de sala de aula são incluídas atividades realizadas em novos espaços e relacionadas com o mundo real, sendo fundamental neste processo as rotinas.

Baseámo-nos em Pereira (1998), quando este refere que:

*“Os apoios educativos, nomeadamente os assegurados pela Educação Especial, devem ser encarados com a dupla finalidade de permitir ao aluno a plena participação na vida da turma e dar-lhe suplemento do treino funcional”* (PEREIRA, 1998, p. 5).

Não podemos deixar de recordar a importância de:

- Proporcionar a estes alunos experiências significativas organizadas e diversificadas;
- Aprendizagens que visem a promoção da sua autonomia atual e independência futura;
- Certificar-se da generalização das aprendizagens a diferentes contextos o que implica a cooperação estreita com a família o que exige uma transmissão
- Transmitir informação usando formas de comunicação acessível ao interlocutor





## **II PARTE**

### **1. Enquadramento da Investigação**

#### **1.1 Problemática e sua Contextualização**

De todos os alunos com NEE, os alunos com multideficiência são aqueles que mais problemas têm colocado à proposta de inclusão. São considerados os casos mais profundos e complexos do sistema educativo e os mais difíceis de integrar no ensino regular. No entanto, merecem todo o respeito e tem direito a uma educação adequada às suas capacidades e necessidades.

Perspetivar a educação, integrar e incluir os alunos com multideficiência é um desafio para qualquer professor. A especificidade das suas necessidades educativas requer técnicos com elevado nível de especialização que lhes permitam identificar as suas necessidades, garantindo respostas mais adequadas.

Considerando a situação educativa atual da comunidade escolar onde se está integrado que abrange docentes de vários graus de ensino, bem como outros profissionais não docentes, tem-se a perceção que a sua inclusão é mais física e que não se dá resposta às suas reais necessidades. Aquando da transição entre ciclos também ficamos com a ideia que o conhecimento dos instrumentos legais para o bom planeamento educativo não está devidamente consolidado e a articulação entre profissionais não é fácil.

Tal como em muitos outros agrupamentos, as crianças com multideficiência no agrupamento de escolas de Ferreira do Alentejo estão a frequentar a escola, numa

unidade de multideficiência e incluídas/integradas em classes regulares. Em alguns casos a inclusão é uma realidade, noutros casos a “integração” (colocação do aluno na turma) ocorre por períodos de tempo estabelecidos.

Uma vez que os especialistas em educação identificam a necessidade de intervir o mais atempadamente possível, de promover e desenvolver uma pedagogia diferenciada que vá de encontro às reais necessidades educativas de cada aluno, constituirá sem dúvida, um grande desafio o trabalho com esta população, tendo em conta, tratar-se de uma problemática que apresenta um quadro bastante complexo e muito específico.

Foi este desafio que nos motivou para fazer um estudo aprofundado sobre esta problemática com a seguinte pergunta de partida:

**Quais os principais obstáculos que se colocam à educação e principalmente à escola do meio rural, quando procura dar resposta à inclusão da criança portadora de multideficiência – e como poderemos ajudar os professores a dar respostas mais eficazes face a esta problemática?**

Esta questão geral conduz-nos a outras mas específicas:

~> Os docentes estão preparados para desenvolver a sua prática pedagógica com alunos multideficientes?

~> O agrupamento de Escola de Ferreira do Alentejo é capaz de dar resposta às necessidades da população que apresenta Multideficiência, no sentido, de promover o seu sucesso educativo?

~> Existe uma real articulação entre os técnicos da intervenção precoce e os docentes da educação especial?

↪ Necessitam os docentes e não docentes de turmas regulares de formação específica nesta área?

## 1.2. Objetivos do estudo

Tal como descreve (COSTA, 1999), a prática do ensino desafia a capacidade intelectual, técnica, reflexiva, e criativa, do professor para a descoberta de soluções eficazes, de forma a desenvolver capacidades específicas de ensino, de aprendizagem, socioculturais, alcançadas através de um currículo que é conduzido pelo professor e experimentado pelo aluno.

O professor é portador de diversas concepções, crenças, e teorias que distinguem a forma como ele vive o seu quotidiano profissional. Uma das formas de compreender os aspetos pessoais, profissionais e contextuais que influenciam é relacioná-los com a idade e ciclos vitais do professor, habitualmente conhecidas como “as fases da carreira do professor” de Huberman (1989).

A partir da sua experiência o professor concebe soluções para os problemas que interpretou como sendo relevantes, simplificando o contexto organizativo das atividades iniciais e privilegiando estruturas organizacionais simples, ajustando as tarefas aos interesses e conhecimentos dos alunos, estratégias que aumentam significativamente o sucesso da aprendizagem de todos os alunos, especialmente dos que apresentam NEE.

Dado o enquadramento jurídico específico para os alunos com multideficiência, as suas graves limitações, e a heterogeneidade do grupo, o ensino destes alunos distancia-se do currículo padronizado pois exige maior funcionalidade e individualização, tornando-se um desafio diário para o professor.

Por tudo o que temos vindo a mencionar com este estudo pretende-se:

- Analisar o grau de informação dos professores do Agrupamento de escolas de Ferreira do Alentejo face à legislação no âmbito da Educação Especial;
- Analisar o conhecimento que os professores do Agrupamento de escolas de Ferreira do Alentejo têm acerca dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, especificamente portadores de multideficiência
- Assinalar as atitudes dos professores do Agrupamento de escolas de Ferreira do Alentejo face à inclusão (especificamente de crianças com multideficiência)
- Sinalizar os recursos humanos e materiais considerados como mais importantes para a inclusão do aluno com multideficiência.

## **2 -Procedimentos Metodológicos**

### **2.1 Modelo de Investigação**

O carácter polémico com que se revestem os debates constantemente em curso sobre as vantagens da inclusão de criança com NEE na sala de aula (especificamente da criança com multideficiência) e a realidade profissional com que nos deparamos, suscitou em nós o desejo de nos debruçarmos sobre esta problemática, dentro do agrupamento onde exercemos a docência.

Decidimos deste modo, conhecer melhor a realidade do Agrupamento em que estamos inseridos face à inclusão de alunos com Multideficiência.

Como o Agrupamento se situa em meio rural com escolas dispersas entre si (Escola Básica e Secundária José Gomes Ferreira que se constituí como Escola Sede, a Escola Básicas de Alfundão, Odivelas, Figueira dos Cavaleiros, Canhestros, Ferreira do Alentejo, Peroguarda, St<sup>a</sup> Margarida do Sado, e ainda os Jardins de Infância, Alfundão,

Figueira de Cavaleiros e Fortes) optámos por um estudo transversal para se englobar professores de todos os ciclos de ensino, incluindo o pré-escolar, grupo esse em que enquadrámos profissionais da Intervenção Precoce.

Para o planeamento da investigação teve-se em conta o facto de se querer abranger também docentes ligados à Intervenção Precoce e ser-se, à altura do estudo, coordenadora da equipa, pelo que se optou por recolha de dados sem intervenção direta do investigador, logo pelo questionário, o que implicou uma pesquisa de cariz mais quantitativo, e de desenho transversal.

Quantitativo, pois, tal como FORTIM (1999) refere, pretende-se utilizar dados numéricos para obter informações, descrever e testar relações. Transversal porque de acordo RODRIGUES, CERVANTES e MOSCOSO (2000) se deseja saber o parecer e a atitude de diferentes professores segundo o ciclo de ensino de cada um.

Apesar desta opção pretendemos ter sempre em conta o real (o tipo de resposta dada aos alunos com multideficiência e/ou deficiência severa no Agrupamento de Escola de Ferreira do Alentejo do distrito de Beja) embora concordemos com (CANÁRIO, 1996) quando refere que

*“ o acesso ao real implica ... um processo de construção dos objectos de estudo... nesta perspectiva... não existe uma análise científica objectiva, independente do(s) ponto(s) de vista do investigador que a partir de um olhar específico sobre a realidade a transforma em objecto de investigação” ( pp.126-127).*

Iremos tentar ser precisos e objetivos neste estudo a que nos propomos, tentando sempre que possível recorrer também a uma análise qualitativa das respostas obtidas para melhor fundamentar as considerações tecidas.

Para o nosso estudo foi utilizado como instrumento de recolha de dados um questionário construído a partir da revisão bibliográfica apresentada na primeira parte. Esta opção deveu-se ao fato da configuração do Agrupamento (escolas pequenas e dispersas geograficamente).

Com este procedimento tentámos recolher informação de docentes de todos os ciclos de ensino ministrados no agrupamento assegurando diferentes perspetivas dos mesmos, criando assim condições para confrontação de dados, durante a fase de análise.

Elegemos os questionários pelas razões acima apontadas e porque estes são utilizados para se obterem informações directamente provenientes dos sujeitos, de forma acessível e célere. Os dados obtidos dos questionários serão sujeitos a análise de conteúdo e tratamento qualitativo e quantitativo.

## **2.2. População e amostra: Sua caracterização**

No entender de (BISQUERRA, 1998) entende-se por população “*o conjunto de todos os indivíduos sobre os quais se deseja estudar um fenómeno*”.

Essa amostragem deve ser seleccionada tal como refere (CARMO, 1998), “*de acordo com um ou mais critérios julgados importantes pelo investigador tendo em conta os objetivos do trabalho de investigação que está a realizar*” e “*deverá ser representativa da população em estudo, para que os resultados possam ser generalizados a essa mesma população*”.

Com já referimos pretendemos questionar professores dos vários ciclos do Agrupamento de escolas de Ferreira do Alentejo, pelo que a nossa amostra é constituída por um grupo de 20 docentes: 5 da Educação Pré- Escolar, 5 do 1º, 5 do 2º e 5 do 3º

Ciclos do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo. O quadro nº1 dá-nos uma visão global dos professores que foram inquiridos por grupos de ensino

*Quadro 1 Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo*

<b>Grupo</b>	<b>Amostra</b>
<b>Pré-escolar</b>	<b>5</b>
<b>1ºCiclo</b>	<b>5</b>
<b>2ºCiclo</b>	<b>5</b>
<b>3ºCiclo</b>	<b>5</b>

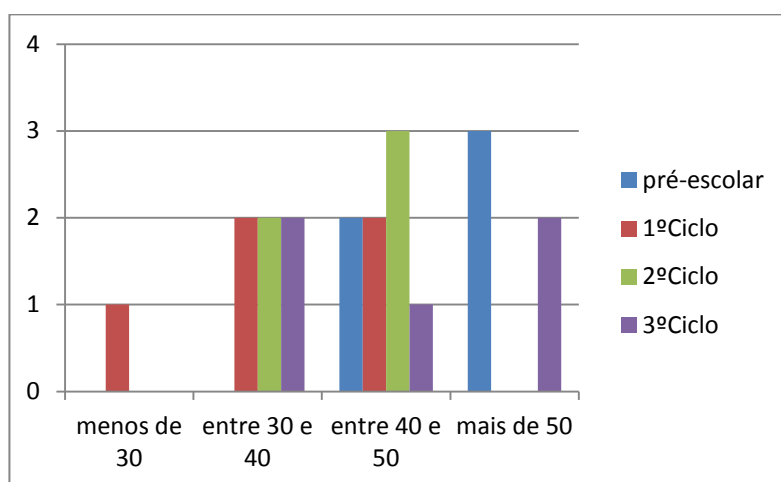
O número total de professores do Agrupamento é de 83 distribuindo-se de forma heterogénea pelos diferentes ciclos.

*Quadro 2 Docentes do Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo*

<b>Pré-escolar</b>	<b>1º Ciclo</b>	<b>2º Ciclo</b>	<b>3ºCiclo e Secundário</b>
<b>13</b>	<b>25</b>	<b>15</b>	<b>30</b>

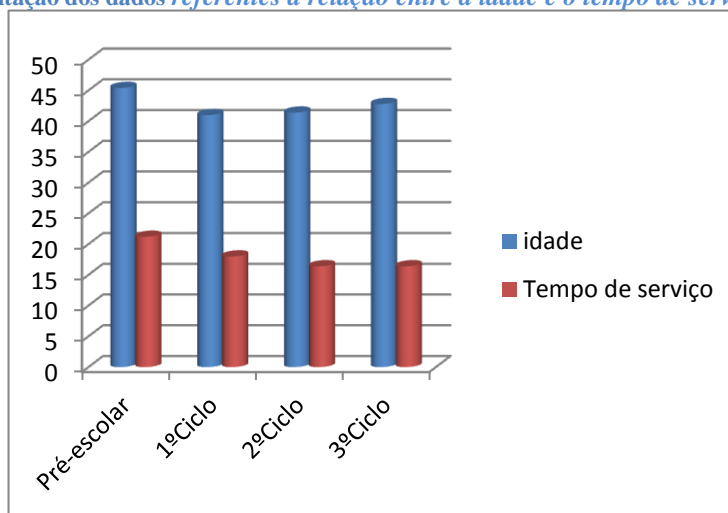
Tendo em conta esse fato tentamos que os grupos fossem de igual nº de docentes e que em cada grupo existe um professor da educação especial e, no caso do grupo do Pré-escolar, um da Intervenção Precoce. Assim sendo consideramos ser uma amostra de conveniência

A análise de dados sobre a idade dos inquiridos, apresentada no gráfico, seguinte (nº 1) retrata um corpo docente onde a maioria se situa entre 40 e 50 anos, correspondendo a 40% da nossa amostra. Segue-se com 30% entre os 30 e 40 anos. Com menor percentagem aparecem os docentes com menos de 30 anos de idade, apenas com 1 inquirido, cerca de 5%. Com 25% aparece o grupo com mais de 50 anos.

*Gráfico 1 apresentação dos dados referentes à distribuição dos inquiridos quanto à idade*

O 1º Ciclo aparece como o grupo mais jovem seguido pelo 2º Ciclo. O grupo com mais idade será o Pré-escolar com uma média de idade de 44 anos.

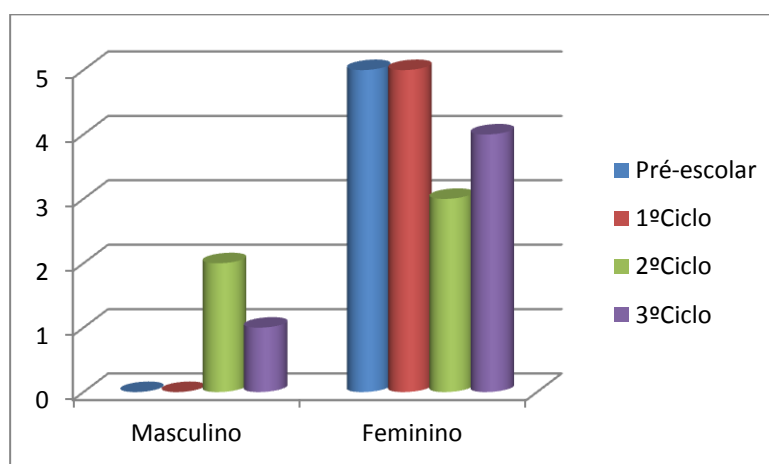
No que diz respeito à relação entre idade e tempo de serviço (gráfico nº 2) os docente do pré-escolar têm mais tempo de serviço com uma média de 21,2 anos de serviço e 44 de idade. Segue-se o 3º Ciclo com uma média de idades de 42,8 de idade e 16,4 de serviço. O 2º Ciclo tem 41,4 de média de idade contra 16,4 de tempo de serviço. Finalmente o 1º Ciclo com uma média de idades de 41 e 18 de serviço.

*Gráfico 2 apresentação dos dados referentes à relação entre a idade e o tempo de serviço dos inquiridos.*

Podemos assim constatar que o grupo com mais idade e tempo de serviço será o grupo do Pré-escolar e o grupo mais novo e com menos tempo de serviço será o 1º Ciclo.



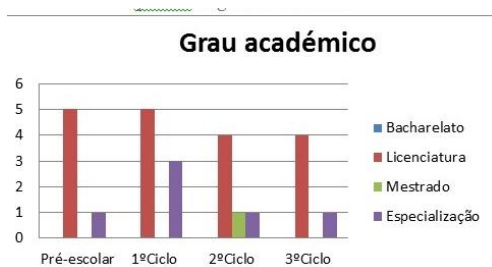
*Gráfico 3 referente ao género*



No respeitante ao género, conforme demonstra o gráfico 3, a maioria dos docentes inquiridos é do sexo feminino. Apenas 2 inquiridos, 10% do grupo do 2º Ciclo e 5% do 3º Ciclo são do sexo masculino, 85% são do sexo feminino distribuídos por todos os ciclos de ensino.

Quanto ao grau académico ( gráfico nº4 abaixo apresentado) podemos constatar que todos os grupos possuem docentes licenciados e em todos os grupos existe pelo menos 1 inquirido que realizou uma especialização.

*Gráfico 4 apresentação dos dados referentes à distribuição dos inquiridos quanto ao grau académico*



*Gráfico 5 Grau académico*

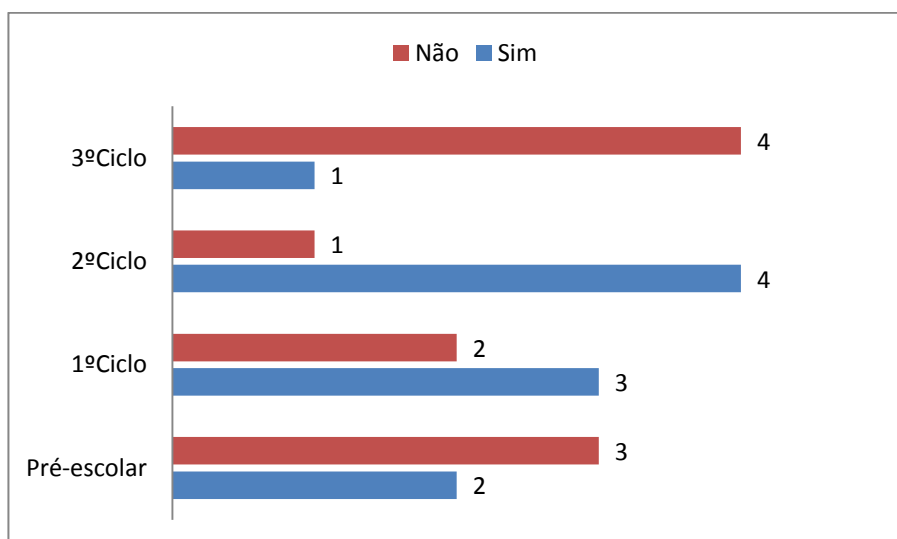
	Especialização	Mestrado
Pré-Escolar	Crianças e Jovens com NEE	
1º Ciclo	Crianças e Jovens com NEE	
2ºCiclo	Educação Especial	Psicologia
3ºCiclo	Orientação Educativa	

Relacionando o gráfico 4 e o quadro 5 (acima apresentados) podemos constatar que a formação dos docentes inquiridos é variada e com experiência na área de Educação Especial, ou pelo menos ligada a crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

Nenhum grupo possui só o bacharelato, 15% dos inquiridos responderam que possuem o grau de mestres e 20% uma especialização em vários domínios, sendo que as especializações e um mestrado são na área da Educação Especial, o mestrado é em psicologia, como podemos observar no anterior.

Podemos verificar no gráfico 5 que todos os grupos da nossa amostra detém pelo menos 1 inquirido já exerceu funções na Educação Especial e ou nos apoios educativos.

*Gráfico 6 referente à distribuição dos inquiridos face ao exercício das funções de docente na Educação Especial ou nos Apoios Educativos*



Do total da amostra 50% já exerceu funções de apoio ou educação especial enquanto que os outros 50% não.

Podemos então afirmar que este Agrupamento possui um corpo docente com alguma formação e experiência na área da Educação Especial e nos apoios educativos. À partida estes docentes estão preparados para desenvolver o seu trabalho com crianças com Necessidades Educativas.

### 2.3.Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Iniciamos o estudo com uma recolha de informação séria e profunda sobre Multideficiência e NEE, utilizamos o questionário com questões abertas e fechadas de forma a recolher informação o mais fidedigna possível.

O inquérito depois de observado e criticado por especialistas foi entregue aos docentes e técnicos especializados do agrupamento, esperando que todos colaborassem no estudo.

### 2.4.Questionários aos professores

Este questionário<sup>4</sup> foi aplicado aos professores de todos os ciclos, com a exceção do secundário (uma vez que neste ciclo de ensino não havia experiência de apoio a alunos com multideficiência ou com deficiência severa), a exercerem funções no agrupamento de escolas de Ferreira do Alentejo.

Depois de contactar a diretora do agrupamento via correio eletrónico e pessoalmente, onde foram explicados os objetivos do nosso estudo e pedida a respetiva autorização, demos início ao envio por correio eletrónico dos nossos questionários. Por esta via apenas responderam 5 dos inquiridos, ou seja cerca de 5%. Decidimos então entregar os nossos questionários em mão. Assim, desta forma, recolhemos 20 questionários, 95% de uma amostra de 25. Incluímos os 5 questionários recebidos via eletrónica, perfazendo 100% da nossa amostra.

O questionário é constituído por 15 perguntas (abertas e fechadas), foi elaborado de modo a recolher informação sobre a integração e inclusão dos alunos multideficientes ou com NEE nas turmas regulares e as principais dificuldades com que

---

<sup>4</sup> Apêndice 1

os professores se debatem para o conseguirem. Em suma, o questionário irá tentar responder à questão de partida: Quais os principais obstáculos que se colocam à escola, quando procura dar resposta à inclusão da criança portadora de multideficiência – e como poderemos ajudar os professores a dar respostas mais eficazes face a esta problemática?

O nosso questionário dividiu-se em 3 partes, sendo a 1ª parte referente a dados relativos à identificação geral; a 2ª relativa ao conhecimento dos professores e técnicos das especificidades das NEEs e das crianças com Multideficiência; finalmente a 3ª parte refere-se especificamente à multideficiência, e as necessidades sentidas na educação desses alunos.

Temos como principais categorias neste questionário:

- \* Conhecimento da especificidade das NEE;
- \* Atuação da escola/professores face à multideficiência;
- \* Problemática da multideficiência;
- \* Inclusão: – obstáculos e necessidades que se impõem.

Ao considerarmos a primeira categoria pretendemos averiguar quais os conhecimentos que os professores, nomeadamente os da amostra que trabalham diariamente com alunos multideficientes, possuem acerca do conceito de NEE e em quem delegam a responsabilidade destes alunos. Paralelamente, pretendemos apurar se conhecem legislação que regulamenta o apoio a prestar a estas crianças.

Por último interessa-nos conhecer qual a conceção de escola inclusiva para os inquiridos. Questões N.º 2, 3, 4, 5, 6, 6.1,8.

Pretendemos com esta categoria, verificar a atuação da escola/professores face à multideficiência, ficar a conhecer a realidade das escolas que integram crianças multideficientes e a forma de atuação dos professores relativamente a estes mesmos alunos. Questões N.º 7, 7.1, 8, 13

É nosso intuito, com a categoria, problemática da multideficiência, indagar o que os inquiridos entendem, de modo mais abrangente por NEE, e de modo mais específico por multideficiência. Gostaríamos também de saber se os docentes consideram, ou não, a multideficiência uma NEE. Questões N.º 9, 9.1, 10, 11, 12.

Nesta última categoria, Inclusão: realidade ou utopia – obstáculos e necessidades que se impõem o objetivo fundamental é que os docentes reflitam e exponham a sua posição face à problemática da inclusão, bem com assinalar o que ainda consideram ser obstáculos impeditivos para a concretização de “Uma Escola para Todos” e quais as suas necessidades de formação mais pertinentes . Questões N.º 10, 11, 13, 14, 15.

Com este questionário pretendeu-se apurar os resultados e realizar a sua análise, de uma forma objetiva, fácil de entender e responder sem ser exaustiva.



# III PARTE

## 1. Apresentação e análise de dados

Uma vez que os questionários foram concebidos tendo por base um quadro teórico e conceptual que enquadra a pergunta de partida a que nos propomos - **Quais os principais obstáculos que se colocam à educação e principalmente à escola, quando procura dar resposta à inclusão da criança portadora de multideficiência – e como poderemos ajudar os professores a dar respostas mais eficazes face a esta problemática?** - Esperamos que da análise às respostas obtidas se obtenha a resposta às questões específicas decorrentes do problema a que pretendemos responder.

~> 1ª Questão - Os docentes estão preparados para desenvolver a sua prática pedagógica com alunos multideficientes?

~> 2ª Questão - O agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo é capaz de dar resposta às necessidades da população que apresenta Multideficiência, no sentido, de promover o seu sucesso educativo?

~> 3ª Questão - Necessitam os docentes e não docentes de turmas regulares de formação específica nesta área?

~> 4ª Questão - Existe uma real articulação entre os técnicos da intervenção precoce e os docentes da educação especial?

**1ª QUESTÃO** - Os docentes estão preparadas para desenvolver a sua prática pedagógica com alunos multideficientes?

Espera-se que o grau de conhecimento dos professores adquirido, quer por formação académica quer por experiência profissional lhes permita desenvolver boas práticas.

Como referimos no ponto 1.2., baseados em (PEREIRA F. , 1998) o grande desafio que se coloca à escola de hoje é o de encontrar formas de responder eficazmente às necessidades educativas de uma população escolar cada vez mais heterogénea, o de construir um espaço que a todos aceite e que a todos trate de uma forma diferenciada.

É natural que a preparação académica dos professores interfira na forma de encontrar respostas às necessidades educativas dos alunos com multideficiência. Como já referimos em todos os graus de ensino se encontram docentes com especialização sendo mais marcado o 1º ciclo em que em cinco docentes, três têm especialização.

Podemos então dizer que no que concerne à aplicação do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, as unidades especializadas e a Educação Especial bem como a Intervenção Precoce, neste agrupamento de escolas, integrarem docentes com formação especializada em Educação Especial, concluímos que está a ser aplicado.

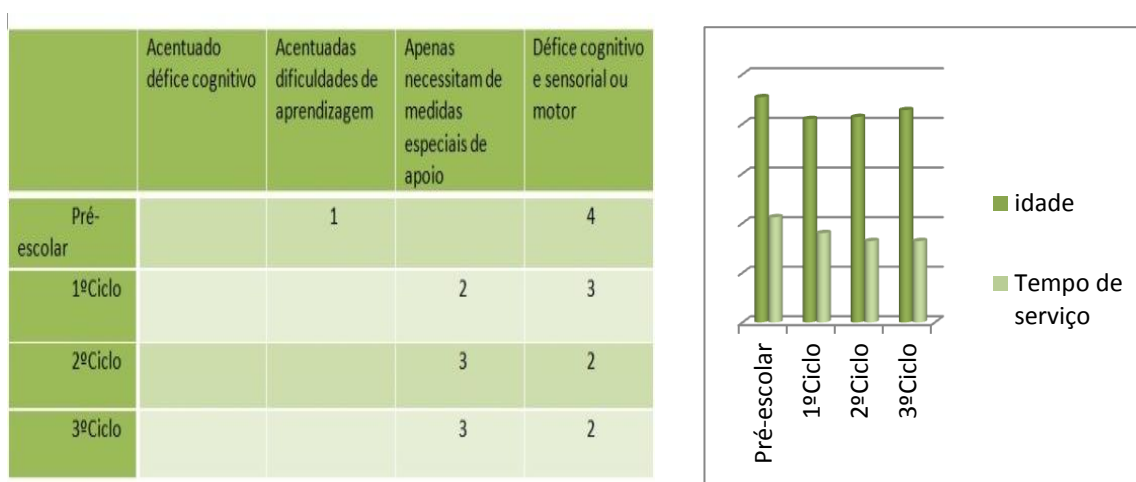
A análise aos dados apresentados permite-nos também dizer que os docentes têm o grau académico adequado ou até superior ao esperado para exercer a sua profissão, mas ainda é insuficiente o número daqueles que têm conhecimentos mais aprofundados na área das NEE o que nos leva a querer saber como estes docentes definem a multideficiência, pois segundo a UNESCO (1994) “...as escolas regulares, seguindo uma orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes mais discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo uma educação para todos.”



Confrontando os dados apresentados nos quadros nº 3 e no Gráfico nº 7, que a seguir se apresentam, constatamos que as definições próximas do conceito de multideficiência são dadas pelos docentes do grupo pré-escolar, os quais apresentam em média maior número de anos de serviço. Esta constatação recorda-nos o facto de que desde os anos 80 a integração no pré escolar ser muito mais comum do que nos outros ciclos.

*Quadro 3 Apresentação dos dados referentes à questão sobre multideficiência*

*Gráfico 7 Apresentação dos dados referentes à idade e tempo de serviço*



Podemos então pensar, com base nos dados que dispomos que os docentes que têm mais experiência também têm uma visão mais assertiva do que é a multideficiência.

Os restantes grupos de ciclo de ensino dividem-se na definição. Afirmamos então que os docentes destes ciclos, com menos tempo de serviço do que o pré-escolar, desconhecem, ainda que parcialmente, o que são crianças com a problemática da multideficiência.

Este desconhecimento talvez seja responsável pela forma como as respostas sobre a responsabilidade da escola em relação às crianças e jovens com multideficiência se distribuem no quadro nº 4 que se segue.

*Quadro 4 Apresentação dos dados referentes à questão sobre a responsabilidade da escola sobre as crianças e jovens com Multideficiência*

	Pré-escolar	1ºCiclo	2ºCiclo	3ºCiclo
Dos Professores de apoio	0	0	0	0
Dos professores de educação especial	0	1	0	0
De toda a comunidade educativa	4	5	3	4
De uma equipa de técnicos especializados	1	2	3	1

Como podemos verificar a maioria do total da amostra objectou que a responsabilidade sobre as crianças com multideficiência é de toda a comunidade educativa, logo seguido da responsabilidade de uma equipa de técnicos especializados.

Um inquirido respondeu que apesar da responsabilidade ser de técnicos especializados, deveria existir sempre uma articulação entre toda comunidade educativa.

Podemos verificar, relacionando com os dados dos quadros acima apresentados, que não é o grau académico, mas sim a experiência que influencia as respostas dos docentes, uma vez que o pré escolar e o 1º ciclo são os docentes com mais tempo de serviço e aqueles que mostram ter a representação sobre a inclusão deste tipo de alunos mais conforme com as referências teóricas.

Se se analisar a área de especialização constante no quadro seguinte damos conta que as especializações referenciadas não se referem à multideficiência. Esta é por norma tratada na especialização que se insere no domínio cognitivo e motor, uma vez que a multideficiência abarca sempre um compromisso cognitivo como se pode ver pela definição:

*“...apresentam acentuadas limitações no domínio cognitivo, associadas a limitações no domínio motor e/ou no domínio sensorial (visão ou audição), e que podem ainda necessitar de cuidados de saúde específicos. Estas limitações impedem a interação natural com o ambiente, colocando em grave risco o acesso ao desenvolvimento e à aprendizagem.”* Saramago et al. (2004, p. 213)

*Quadro 5 apresentação dos dados referentes ao grau académico*

	Especialização	Mestrado
Pré-Escolar	Crianças e Jovens com NEE	
1º Ciclo	Crianças e Jovens com NEE	
2º Ciclo	Educação Especial	Psicologia
3º Ciclo	Orientação Educativa	

Podemos então afirmar que a formação e a experiência são dois fatores que influenciam de forma determinante as mentalidade e atitudes em relação à inclusão dos alunos com multideficiência. Como afirma Fonseca (2008), *“para o sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular, a formação e experiência de professores, constituem-se como determinantes para observarmos atitudes mais favoráveis.”* Desta forma, os resultados analisados consolidam a ideia de que a formação direcionada para a

multideficiência poderá desencadear atitudes mais favoráveis no que respeita à inclusão educativa.

**2ª QUESTÃO - O agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo é capaz de dar resposta às necessidades da população que apresenta Multideficiência, no sentido, de promover o seu sucesso educativo?**

Para se obter resposta a esta questão inquiriu-se os participantes no estudo sobre o que consideravam ser uma escola inclusiva. Os dados incertos no quadro abaixo (quadro nº6) mostram-nos que todos os docentes consideram a escola como um local de ensino e aprendizagem para todos.

*Quadro 6 Apresentação referente ao que consideram os docentes uma escola inclusiva*

	Escola que integra todos os níveis de ensino	Escola aberta e flexível, onde a educação é para todos	Escola que integra crianças/jovens portadores de deficiência
Pré-escolar		4	1
1ºciclo		5	
2ºciclo		5	
3ºciclo		2	3

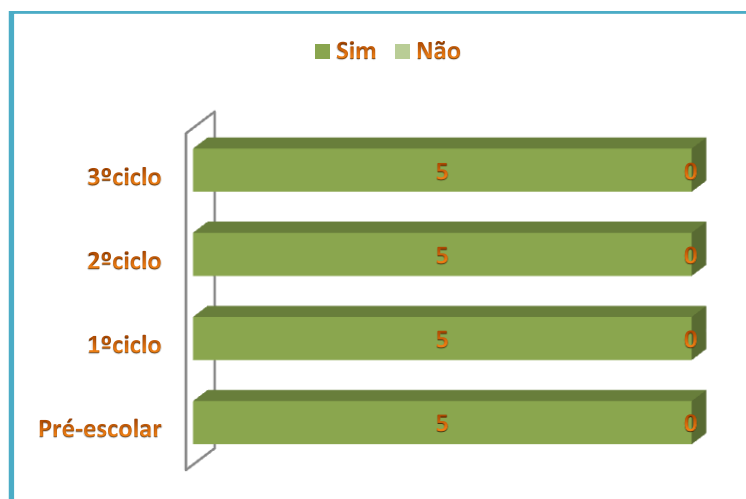
Como na primeira parte deste trabalho referimos e de acordo com a UNESCO a Escola Inclusiva é aquela que veicula um sistema de educação e ensino onde os alunos com portadores de deficiência são instruídos com os outros, no seu ambiente de escola regular.

As transformações nas práticas educativas e mesmo nas mentalidades e formação dos novos docentes levaram a que atualmente exista uma escola mais aberta e com mais flexibilidade para receber os alunos com multideficiência.

Como foi referido na parte teórica, a partir de certa altura começou-se a dar uma maior relevância à intervenção educativa e os aspetos clínicos deixaram de ser uma prioridade, dando desta forma um realce às capacidades e competências da criança.

A abertura destes docentes à inclusão dos alunos com multideficiência na classe regular está patente nos dados referentes à questão se consideravam a multideficiência uma necessidade educativa especial e a aceitavam nas turmas regulares. Como podemos ver no gráfico nº 8 todos os docentes responderam que concordavam com a integração dos alunos multideficientes nas turmas regulares.

*Gráfico 8 Apresentação dos resultados à questão se concorda com a integração das crianças/jovens nas turmas regulares*

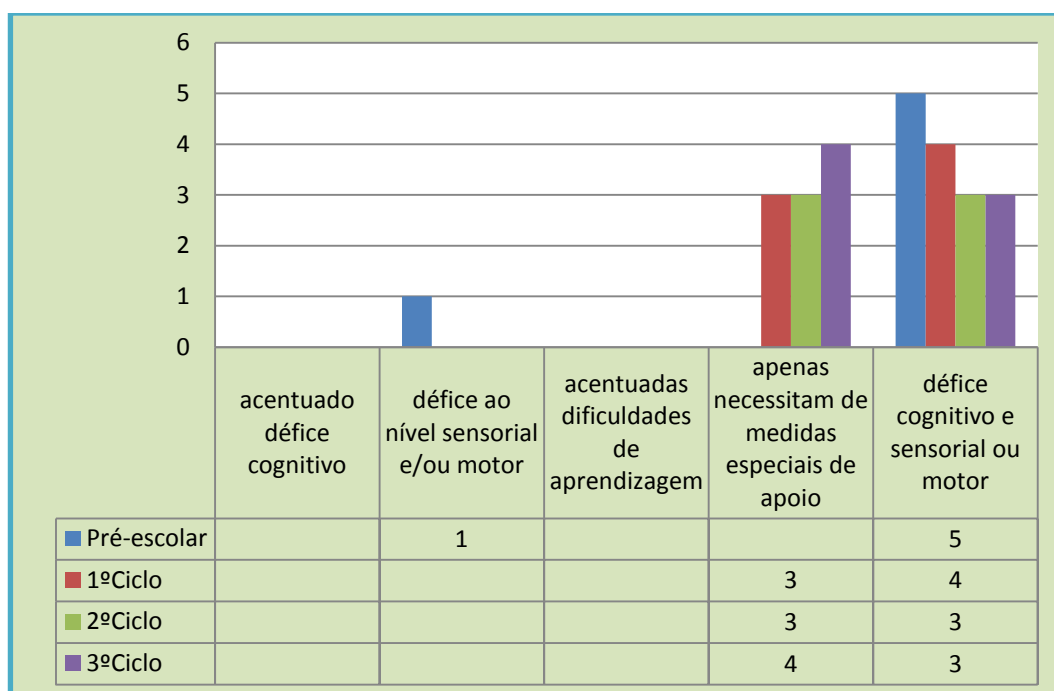


No global, podemos concluir que a população da amostra revela uma consciencialização de que uma criança ou jovem com as dificuldades e problemas associados a uma multideficiência deverá ser da responsabilidade de todos, principalmente daqueles que integram uma comunidade que educa, promovendo desta forma uma educação inclusiva. Como foi referido anteriormente neste estudo, deverá promover-se a inclusão de todos os alunos seja qual for a sua condição, seja qual for o seu grau de incapacidade, (Educação Especial - Manual de Apoio à Prática, 2008)

Resta saber se estes docentes consideram integração e inclusão conceitos homólogos, o que eles não são, uma vez que integração diz respeito à presença física dos alunos com multideficiência na sala de aula e inclusão aos direitos e deveres desses alunos serem idênticos aos dos alunos considerados normais.

Para tentar responder a esta dúvida e uma vez que os professores poderiam estar a visualizar alunos com dificuldades de aprendizagem e não multideficientes, apresentou-se a questão sobre a relação entre a multideficiência e necessidade educativas especiais, em que se pedia para situarem a multideficiência nos campos apresentados

*Gráfico 9– Apresentação dos dados sobre a reação entre a multideficiência e necessidades educativas especiais*



Como os dados insertos no gráfico nº9 nos mostram, a grande maioria dos inquiridos inclui a multideficiência no campo mais concordante com a definição consagrada .

O quadro seguinte mostra que tipo de apoios os participantes consideram que o alunos multideficiente tem mais necessidade.

*Quadro 7 Apoios que os participantes consideram necessários para o aluno com multideficiência*

Docentes do: Pré-escolar	1ºciclo	2ºciclo	3ºciclo
Adequação no currículo	Adaptações adequadas	Plano educativo individual	Curriculos adaptados
Necessita de uma equipa de técnicos especializados	Necessita de estímulos, respostas e estratégias específicas	Necessidade específica-apoio específico	Atenções individuais
	Exigem tecnologias de apoio adequadas	Apresenta várias áreas com défice	
Preenche os requisitos da educação especial	Exigem apoio sistemático	Necessita tecnologias específicas e materiais específicos	Apoio especial
Necessita de mais apoio	Apoio individualizado	Ritmo de aprendizagem mais lento	Implicações no processo ensino-aprendizagem
	Problemas específicos	Estímulos direcionados	

Podemos então concluir dos dados apresentados que os docentes questionados, apesar de concordarem que as crianças e jovens integrem as turmas regulares, também afirmam que necessitam de adaptações nos seus currículos. O que vai de encontro às expectativas para esses alunos. No entanto todos os ciclos focam-se em demasia na necessidade de apoio individualizado realizado pela Educação Especial ou por técnicos especializados. Verificamos aqui uma necessidade sempre presente de um apoio, o que nos pode levar a concluir que os docentes ainda não se sentem com capacidades e aptidões para receber estes alunos nas suas turmas sem apoio direto e estratégias fornecidas por esses mesmo técnicos.

Ao professor titular cabe acompanhar todo o processo do aluno, porque o que este demonstrou não saber num determinado momento poderá vir a saber num outro. Os docentes não deveriam ficar receosos com o acompanhamento dos alunos e transmitir-lhe autonomia, bem como foi referido na parte teórica que cada aluno tem o seu ritmo próprio que deverá ser tido em conta, criando assim uma escola mais democrática, inclusiva, que respeita as diferenças de cada um e que tudo faz para ultrapassar essas mesmas diferenças. A escola e a sociedade em que a criança ou jovem está inserido deverão ser consciencializadas de que estas crianças pertencem a uma comunidade e todos (colegas de escola, amigos, familiares, vizinhos...) devem ter responsabilidades. Em todas as escolas *“É possível concebermos uma perspectiva de responsabilidade cuja vivência seja marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção, da responsabilidade com o colectivo.”* (FERNANDES, 2007, p.20), basta para isso toda a comunidade estar sensibilizada para a diferença.

CORREIA (1997) apresenta-nos na sua obra uma definição pertinente para este estudo, as necessidades educativas especiais de carácter permanente, são aquelas que exigem adaptações do currículo para que se possa responder às especificidades dos alunos durante a totalidade ou maior parte do seu percurso escolar. Dentro do leque das necessidades educativas especiais de carácter permanente surge a multideficiência.

Face às grandes incapacidades destes alunos, a preocupação pelo seu futuro próximo, a médio e longo prazo é grande e consequentemente é necessário e pôr em prática um programa educativo adequado a especificidade do alunos para que este alcance o maior grau de autonomia pessoal e social. Compete ao Agrupamento procurar e organizar dinâmicas que operacionalizassem o trabalho a desenvolver com estes alunos.



Questionados os docentes sobre a afirmação mais correta sobre as medidas para a inclusão de qualidade dos alunos com multideficiência nas turmas regulares, solicitando-se para apenas assinalarem a opção que mais se aproximava da sua forma de pensar, a maioria das respostas indicam que se deverá elaborar currículos escolares específicos que vão ao encontro das potencialidades/capacidades das crianças e jovens, bem como dos seus interesses e das suas necessidades.

*Quadro 8 referente à afirmação mais correta para os inquiridos, caso estes frequentem as turmas regulares*

	Ter um currículo adequado às suas necessidades e respeitando as expetativas da família	Ter um currículo com competências específicas adaptadas às suas necessidades	Beneficiar de um conjunto de adaptações no currículo básico
Pré-escolar		5	
1ºCiclo	2	3	
2ºCiclo		5	
3ºCiclo	1	4	

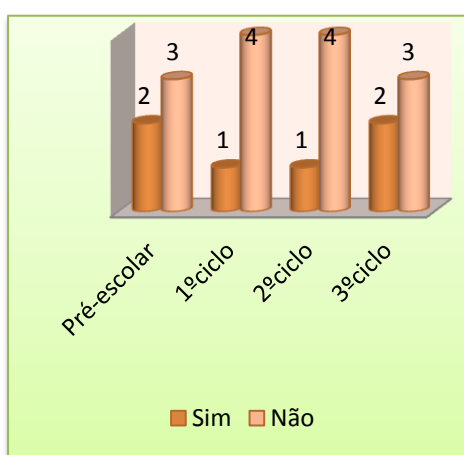
O grupo do pré-escolar e o grupo do 2º Ciclo foram os grupos que não se dispersaram com as outras opções.

A análise qualitativa aos questionários permitiu-nos verificar que os grupos do 1º e 3º ciclos adicionaram também as expetativas da família. Revelam alguma consciencia educativa da individualidade de cada criança, e de como estas beneficiam de realizar aprendizagens específicas e bem adaptadas às suas necessidades para que se tornem adultos mais autónomos cumprindo as expetativas das famílias.

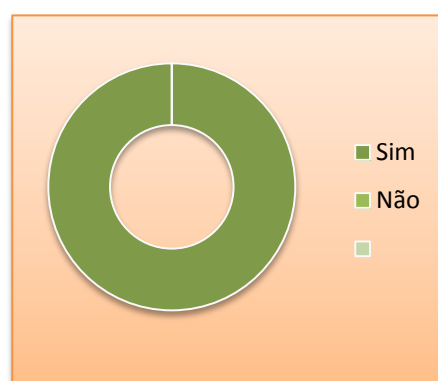
Para GIANGRECO e DOYLE (2000), citados por NUNES (2008), na educação dos alunos multideficientes é fundamental organizar e desenvolver respostas educativas que respondam às necessidades específicas de cada aluno e à sua forma de aprendizagem, bem como às necessidades e expetativas da sua família. É também

importante que porporcionem experiencias diversificadas e significativas. Os alunos deverão participar ativamente nas diferentes atividades e contextos da escola e sociedade. Os curriculos devem promover a sua independencia e autonomia, e os agrupamentos disponibilizarem os apoios que os alunos necessitam, para que assim seja assegurado o seu progresso efetivo.

*Gráfico 11 apresentação dos dados referentes à existência de crianças com multideficiência nas turmas*



*Gráfico 10 apresentação dos dados referentes à Integração das crianças multideficientes no Projeto Curricular de Turma*



Como podemos ver pelos gráficos a cima apresentados os docentes referem que em todos os ciclos de ensino se encontram alunos com multideficiência, os quais estão integrados no projeto curricular de turma.

Em crianças com multideficiência, os professores deverão promover a qualidade de vida dos alunos através de planificações de atividades diversificadas e significativas, passíveis de desenvolver as suas capacidades em dferentes contextos (familiares, educacionais e comuntários).

As respostas educativas devem ser variadas e preparadas de forma a se adaptarem à singularidade de cada um. É necessária a criação de oportunidades para alargar as interações sociais do aluno e a sua participação nas atividades escolares e

comunitárias. “ *Quaisquer que sejam as suas capacidades e necessidades, estas crianças e jovens precisam de integrar os ambientes comuns e de serem aceites como pessoas que contribuem, de uma forma positiva para o dinamismo dos ambientes de aprendizagem.*” NUNES (2005, p.8)

Segundo os dados que podemos observar em relação à existencia de crianças ou jovens com multideficiência nas turmas regulares, podemos conferir com o gráfico nº11 que 6 dos docentes responderam que existem alunos com multideficiência nas suas turmas e 14 declaram a não existencia.

A análise qualitativa dos questionários mostrou que estes docentes descreveram-nos a experiencia como bastante enriquecedora com a elaboração de atividades especificas e adaptadas e em articulação com os professores que apoiam esses alunos e com a restante turma. Revelaram que tem sido uma constante experimentação de estratégias diversificadas. Apontam igualmente para a falta de alguns técnicos ou formação para dar uma resposta especifica em alguma áreas especificas. Quase todos são unanimes em revelar que a restante turma tem sido levada a aceitar as diferenças, no entanto os docentes revelam que tem sido uma experiencia demorada e só possível devido à sua permanencia no Agrupamento durante mais de 2 anos.

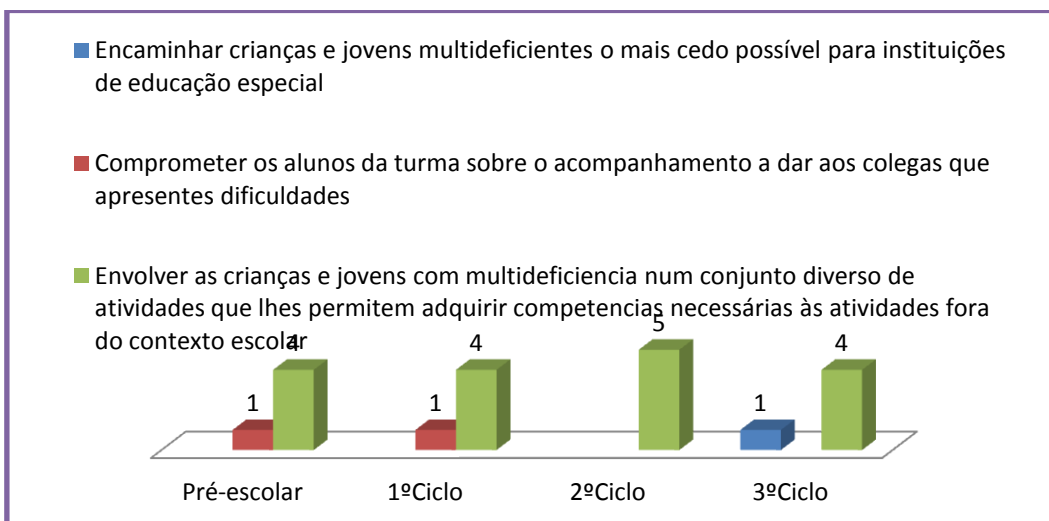
Como cerca de metade da nossa população inquirida já exerceu funções nos apoios educativos ou na educação especial, podemos pôr a hipótese de estes docentes poderem ter tido influencia na resposta à questão sobre a contemplação das crianças e jovens com multideficiência no Projeto Curricular de Turma. Os docentes com experiencia e formação em educação especial estão mais consciencializados para a integração da multideficiência nas turmas e para melhor responder às necessidades destes alunos. As suas práticas fazem com que o agrupamento de escolas consiga

responder de forma mais eficaz às reais necessidades da população com multideficiência.

Ainda referente à prática questionou-se os docentes sobre como deve a escola proceder para que os alunos com multideficiência atinjam a máxima autonomia.

Pela análise ao Gráfico nº 12 podemos constatar que 17 dos docentes de uma amostra de 20, pensa que se deve envolver os alunos com multideficiência num variado tipo de atividades para lhes permitir adquirir competências e dar mais autonomia.

*Gráfico 12 apresentação dos resultados referentes ao que deve a escola proporcionar, para que os alunos com Multideficiência atinjam a máxima autonomia.*



Três dos docentes admite que comprometer os alunos da turma sobre o acompanhamento a alunos com dificuldades também seria benéfico.

Estes dados vão ao encontro do Artigo nº26 do Decreto-Lei 3/2008 em que esclarece alguns objetivos sendo um deles “*Promover a participação dos alunos com multideficiência nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem.*”

Como já foi referido anteriormente os alunos com multideficiência devem ser envolvidas em várias atividades para que se desenvolvam e atinjam o máximo de autonomia.

As experiências reais em ambientes naturais e a progressiva interação social, com pessoas nesses ambientes estabelecem um alicerce importante do desenvolvimento cognitivo e sócio emocional.

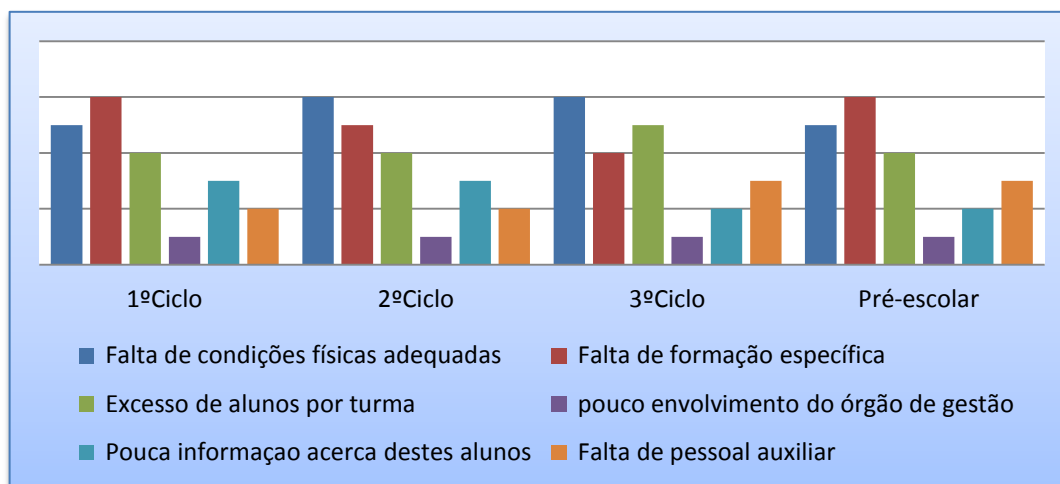
Segundo os autores Fernanda Ladeira e Isabel Amaral (1999), *“As atividades a desenvolver com os alunos devem incluir vivências em outros espaços para além da sala de aula, de modo a aumentar o contacto e o conhecimento do mundo real. Os programas individuais devem ser desenhados com objectivos específicos a curto, médio e longo prazo, de acordo com os objectivos da classe, incluindo a adaptação dos conteúdos previstos para a turma.”*(pp.14)

Ainda segundo as mesmas autoras, num estudo realizado, *“... as crianças podem fazer aprendizagens, ainda que com graves dificuldades em diferentes níveis. ... o contacto faz desenvolver nas outras crianças sem necessidades educativas especiais, sentimentos de solidariedade, respeito e compreensão pela diferença, apontando assim para um enriquecimento individual com percepção de diferentes realidades e formas de estar.”*(pp. 28)

O Artigo 26º do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, diz que deve ser promovida a participação dos alunos com multideficiência nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem, todavia, na questão referente ao gráfico nº13 (abaixo apresentado) - Quais as condicionantes que encontra na inclusão de crianças/jovens com multideficiência nas turmas regulares? - os docentes assinalaram por ordem crescente as opções que dispunham e podemos então,

observar que o grupo do 1º Ciclo e do Pré-escolar assinalou com maior incidência, a falta de formação específica como a maior condicionante da inclusão dos alunos com multideficiência, seguido de perto da falta de condições específicas.

*Gráfico 13 apresentação dos dados referentes à questão sobre as condicionantes encontradas pelos docentes na integração de crianças e jovens com multideficiência*



Para o 2º e 3º Ciclo a maior condicionante para uma melhor inclusão dos alunos com multideficiência, será a falta de condições específicas.

Os docentes do 3º Ciclo apontaram em 2º lugar o excesso de alunos por turma.

Com menor percentagem em todos os grupos aparece a opção de pouco envolvimento do órgão de gestão.

Conclui-se que apesar dos docentes darem relevância ao envolvimento das crianças e jovens em atividades diversificadas ainda existem muitas condicionantes para a efetivação das mesmas. Os docentes apontam como principais entraves a falta de formação dos professores e também a falta de condições específicas. Estas são no entender dos docentes a maior preocupação e condicionante à plena inclusão dos alunos com multideficiência nas escolas.

Perante os dados que dispomos, podemos deduzir que, no essencial, os professores apresentam grandes dificuldades que se relacionam com o espaço físico e com a compreensão dos comportamentos destes alunos (falta de formação), e consequentemente dificuldade em desenvolver estratégias e atividades. Infere-se que estas dificuldades os levam a que nem sempre respondam adequadamente às tentativas de comunicação e ação destes alunos e logo a qualidade da interação estabelecida é afetada. Porém, podemos referir que estas dificuldades poderão constituir um desafio na forma como os docentes criam as respostas educativas para a educação de alunos com multideficiência.

Relativamente às dificuldades identificadas parece-nos que a resposta a estes alunos consiste na transferência da conceção de que os impedimentos à aprendizagem destes alunos decorrem essencialmente das suas características individuais para a conceção das limitações existentes no currículo. Esta ideia é corroborada por Ainscow, (1990) quando refere que a inclusão dos alunos com NEE é premente a passagem de uma *“perspectiva centrada na criança”* para uma *“perspectiva centrada no currículo”*. Também como já foi referido, Nunes (2002) cita, que nem sempre é fácil de concretizar, que no processo educativo, destes alunos, é necessário inserir modificações específicas ao nível do currículo, nomeadamente ao nível dos conteúdos, das estratégias e dos recursos humanos e materiais.

### **3ª QUESTÃO - Necessitam os docentes e não docentes de turmas regulares de formação específica nesta área?**

Sabemos que existe um quadro normativo para a inclusão dos alunos na escola.

Como já referimos o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, regulamenta a Educação Especial. Uma das medidas mais importantes, especificada neste Decreto-Lei

para os alunos portadores de multideficiência, é a oportunidade dos Agrupamentos de Escolas formarem Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita.

As Unidades de Apoio à Multideficiência têm como principais orientações, patentes no Artigo 26 do Decreto-Lei 3/2008, as seguintes:

Promover a participação dos alunos com multideficiência nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos seus pares da turma a que pertencem;

Aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos;

Assegurar a criação de ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos;

Proceder às adequações curriculares necessárias;

Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família;

Assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar;

Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar.

O manual da DGIDC de 2005 apresenta igualmente um leque de normas orientadoras para o funcionamento das Unidades de Apoio à Multideficiência, onde se caracterizam, entre outras coisas os seus objetivos, os recursos humanos e materiais, o processo de criação, o trabalho de equipa e a organização das aprendizagens e do



espaço, o envolvimento da família e os processos de transição. Neste documento são mencionados os principais objetivos das UAM.:

Criar ambientes educativos estruturados, seguros, significativos e ricos em comunicação que estimulem a procura de informação;

Criar condições para que os alunos possam interagir com parceiros significativos e envolverem-se nessas interações;

Fomentar a aprendizagem de conteúdos importantes para o indivíduo, tanto na sua vida presente como futura;

Proporcionar oportunidades de aprendizagem centradas na experiência da vida real do aluno, adequadas à sua idade cronológica, capacidades, necessidades e interesses e que valorizem a comunicação;

Desenvolver atividades naturais e funcionais que promovam a autonomia pessoal e social nos diversos contextos;

Aplicar metodologias e estratégias de intervenção transdisciplinares, adequadas às necessidades individuais do aluno e que possibilitem a frequência dos seus ambientes naturais;

Organizar e apoiar o processo de transição para a vida adulta;

Assegurar apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia, da orientação e da mobilidade;

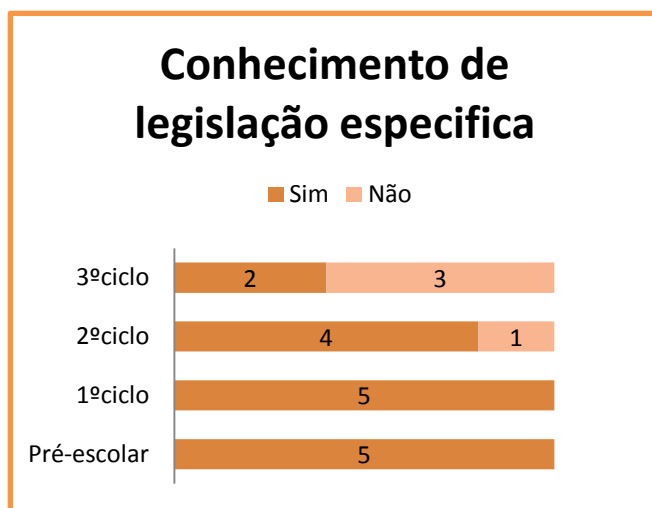
Criar espaços de reflexão e de formação acerca da prática pedagógica para os profissionais, pessoal não docente e familiares.

No que concerne ao conhecimento da legislação em vigor sobre crianças e jovens com necessidades educativas especiais, como se pode ver pelo gráfico nº14 abaixo apresentado, todos os docentes da amostra do grupo do 1º ciclo e pré-escolar

disse ter conhecimento sobre a legislação, mas quando se pede para especificar, os grupos dividem-se respondendo que conhece apenas o Decreto-lei 3/2008 ou então não sabe especificar qual o decreto.

No grupo do 2º e 3º ciclo 4 dos docentes responderam que desconheciam a legislação e 6 que apenas conheciam a legislação oficial, 2 docentes não souberam especificar qualquer legislação.

*Gráfico 14 apresentação dos dados referentes à questão sobre o conhecimento de legislação específica*



Podemos concluir com os dados que apresentamos que os docentes sabem que existe legislação específica, sabem da existencia de um Decreto-lei, mas não sabem bem explicar qual é a legislação, ou seja não têm conhecimento efetivo sobre o conteúdo dessa mesma legislação. Claramente os docentes sabem que existe legislação que regula a permanencia das crianças multideficientes nas escolas, mas não têm conhecimento sobre o que efetivamente essa legislação porporciona às crianças e aos próprios docentes.

Com a legislação existente exige-se à escola de hoje que encontre formas de responder eficazmente às necessidades educativas de uma população escolar cada vez

mais heterogênea, que construa um espaço que a todos aceite e que a todos trate de uma forma diferenciada, (PEREIRA F. , 1998).

Podemos também constatar que o grau académico mais elevado, o tempo de experiência e a idade influencia os resultados. Pois os grupos com mais tempo de serviço e mais idade afirmam conhecer a legislação e os docentes com especialização conseguem descrever o Decreto-Lei que regulamenta o Ensino Especial como se pode constatar pela análise dos quadros seguintes:

*Quadro 9 apresentação dos dados referentes ao grau académico dos docentes*

	Licenciatura	Mestrado	Especialização
Pré-escolar	5		1
1ºCiclo	5		3
2ºCiclo	4	1	1
3ºCiclo	4		1

*Quadro 10 apresentação dos dados referentes à idade e tempo de serviço*

	Média de idades	Média de tempo de serviço
Pré-escolar	45,4	21,2
1ºCiclo	41	18
2ºCiclo	41,4	16,4
3ºCiclo	42,8	16,4

Perante os dados apresentados no quadro nº 11 (na página seguinte) em que os docentes responderam por ordem crescente de importância que os alunos são em primeira instância da responsabilidade de toda a comunidade educativa seguidamente de uma equipa de técnicos especializados.

É inegável que os técnicos especializados e professores de educação especial assumem um papel muito importante não só na intervenção direta como também na mediação de ensino, funcionando como consultor do processo de aprendizagem do aluno. Os professores das turmas regulares tornam-se mais intervenientes no processo

de ensino, abrindo caminhos à inclusão. As redes de apoio constituídas pelos familiares devem constituir um suporte individual para as crianças com MD.

*Quadro 11 referente à responsabilidade dos alunos com MD*

	Pré-escolar	1ºCiclo	2ºCiclo	3ºCiclo
Dos Professores de apoio	0	0	0	0
Dos professores de educação especial	0	1	0	0
De toda a comunidade educativa	4	5	3	4
De uma equipa de técnicos especializados	1	2	3	1

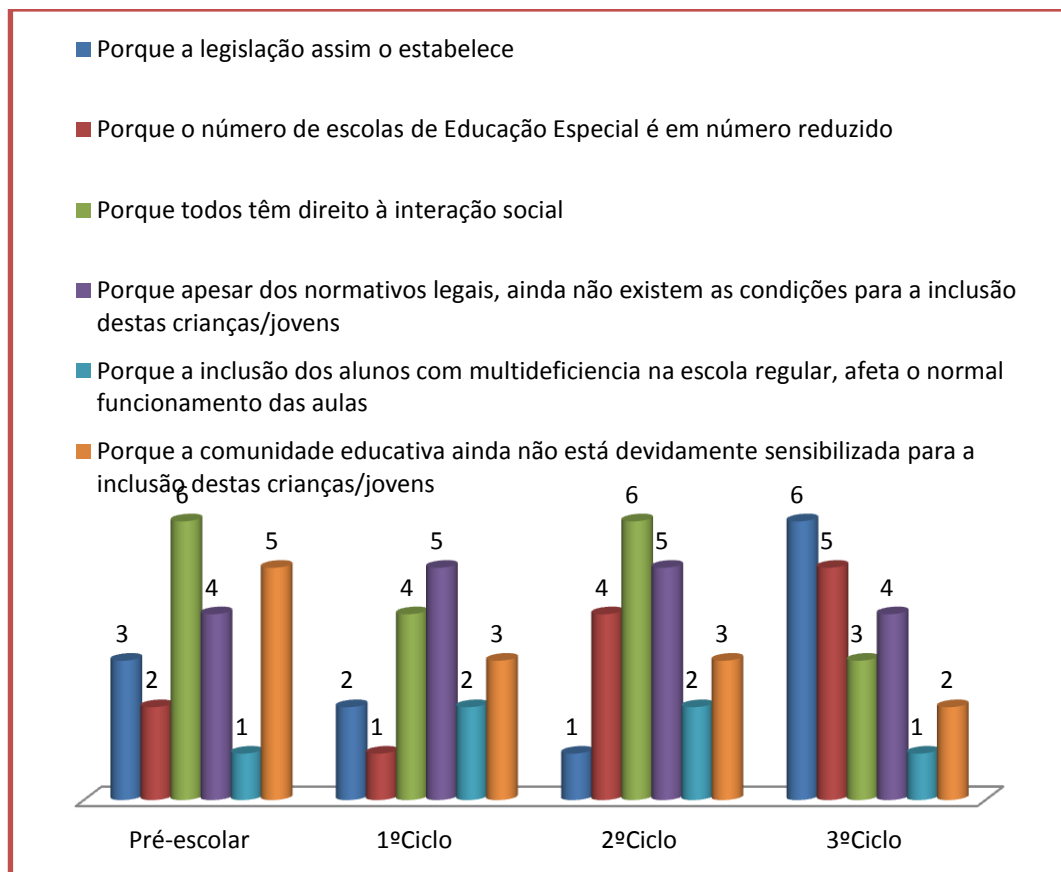
A compreensão mutua e o respeito pelas capacidades e conhecimento de cada criança irá enriquecer a intervenção. Sendo a responsabilidade do processo educativo e de desenvolvimento partilhada por todos os elementos que constituem a vida destas crianças. Toda uma comunidade educativa ficará assim responsável pela criança/jovem.

Não podemos descurar que a legislação é claro no sentido da responsabilidade destes alunos.

O Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, vem enquadrar as respostas educativas a desenvolver no sentido da adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais originam dificuldades contínuas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social, definindo um conjunto de medidas educativas, no

Capítulo IV do Decreto-Lei n.º3/2008, de âmbito curricular, que visam a adequação do processo educativo às necessidades destes alunos.

**Gráfico 15 referente à afirmação mais importante para a inclusão de crianças e jovens multideficientes**



O gráfico 15 apresenta as respostas dos docentes quando questionados sobre que afirmações pensavam ser de mais pertinência para que exista inclusão das crianças e jovens nas turmas regulares. Os docentes responderam por ordem crescente de importância.

Podemos verificar com os dados apresentados que os docentes do Pré-escolar e do 2º Ciclo pensam que existe inclusão porque todos devem ter direito a interação social. Os docentes do 1º Ciclo pensam ainda não estarem reunidas as condições para a inclusão apesar dos normativos legais que existem. E o 3º Ciclo assinalou como mais importante o facto de a legislação assim estabelecer. Ou seja os alunos com MD

frequentam as turmas porque a legislação assim o obriga. Os docentes do Pré-escolar e 3º Ciclo estão de acordo com a afirmação menos importante, concordam que os alunos com MD não afetam o normal funcionamento das aulas.

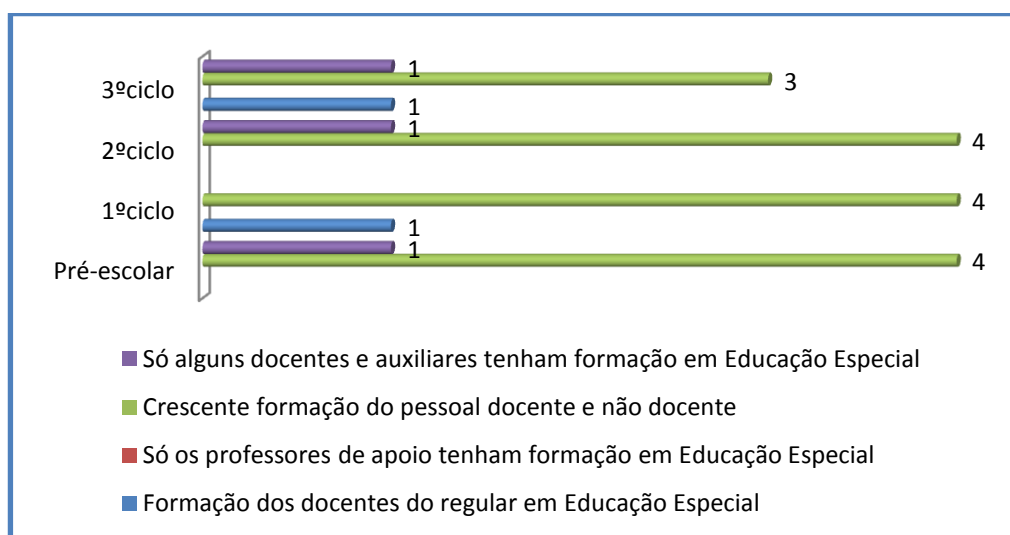
Podemos concluir dos dados que apresentamos no gráfico nº15 que é comum a todos os docentes que é muito importante que todas as crianças e jovens tenham direito a socializar e frequentar a escola porém e apesar de todos os normativos legais existentes os alunos com MD ainda não estão completamente inclusos nas escolas. Portanto é necessário que a legislação se ponha em prática e que se consciencialize os docentes que não podemos esperar que as normas legais resolvam todos os problemas, mas sim agir de forma consciente e tomar atitudes. Os docentes devem continuar o seu trabalho sempre atualizados com novas estratégias de trabalho e intervenção planificando com rigor e individualizando as mesmas, assumindo uma postura de empenho e constante curiosidade.

É necessário referir que é responsabilidade de todos, de toda a comunidade educativa, agir e assumir que devemos combater a falta de informação ou empenho em prol das crianças e jovens.

A comunidade educativa é responsável pela educação de todas as crianças como vem mencionado na Declaração de Salamanca, *“Deve ser dada atenção especial às necessidades das crianças e dos jovens com deficiências severas ou múltiplas. Eles têm os mesmos direitos que todos os outros da sua comunidade de atingir a máxima autonomia, enquanto adultos, e deverão ser educados no sentido de desenvolver as suas potencialidades, de modo a atingir este fim”* (UNESCO1994, p.18)

Os docentes não devem cair no erro de culpabilizar a legislação ou o desconhecimento desta nem fazer recair toda a responsabilidade na educação especial. Pois como já referimos a responsabilidade é de todos.

*Gráfico 16 apresentação dos dados referentes à questão sobre importância da formação para receber as crianças/jovens com Multideficiência*



A especificidade das necessidades educativas dos alunos com MD requerem técnicos com elevado nível de especialização que lhes permitam identificar as suas necessidades, garantindo respostas mais adequadas. É imprescindível que os professores façam formação e que trabalhem em parceria com outros parceiros e técnicos especializados.

No gráfico nº 16 vemos que todos os ciclos de ensino apontaram que deveria existir mais formação do pessoal docente bem como do pessoal não docente. Para além da falta de Auxiliares da Ação Educativa nas Unidades é também uma realidade existirem unidades a funcionar com recurso a tarefeiras, sem qualquer tipo experiência ou de formação na área. Um problema apontado pelos docentes confrontados com o resultado deste questionário.

Outra questão não abordada de forma escrita no nosso questionário mas que nos foi verbalizada foi a falta de formação dos pais e familiares, pois a estimulação precoce está em relação direta com a família, protagonista na vida da criança, principalmente antes da idade escolar. Por essa razão, pensamos que se torna primordial a informação e a formação. Em vez de se fixarem em aspetos do desenvolvimento que geralmente os pais esperam ansiosamente ver conseguidos, como andar, falar, ou mais tarde ler e escrever, terão de ouvir os profissionais e perceberem a importância da intervenção sobre os processos que tornarão possível o aparecimento dessas aprendizagens.

Segundo Rodrigues (2006) o exercício das funções de docente exige *“uma grande versatilidade e a aquisição de competências para a gestão inclusiva de uma classe só poderá ser adquirida através de uma prática continuada, reflexiva e coletiva.”*

Correia (2001), alerta para que alunos com multideficiência possam ter sucesso, é preciso uma reestruturação do nosso sistema, baseada nos seguintes pressupostos:

- ⊗ **Atitudes** – os profissionais devem acreditar na possibilidade de sucesso destes alunos;
- ⊗ **Formação** - de profissionais e dos pais;
- ⊗ **Cooperação** entre os vários intervenientes, professores, pais e outros técnicos, na planificação e programação das atividades;
- ⊗ **Gestão de recursos** – a gestão da escola representa um papel fundamental na gestão dos recursos e de envolvimento da comunidade no processo de ensino/aprendizagem.

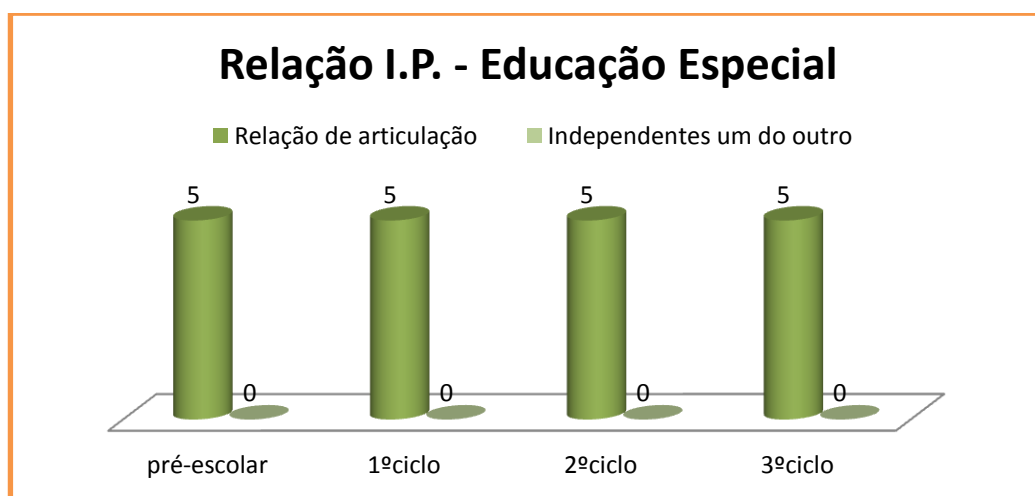
Confirmamos então baseados na teoria e nas respostas do questionário que a formação de docentes e não docentes é de extrema importância para o bom desenvolvimento de crianças e jovens com MD.



**4º QUESTÃO - Existe uma real articulação entre os técnicos da intervenção precoce e os docentes da educação especial?**

O trabalho de equipa é de uma importância extrema na preparação de aulas, na realização de atividades com alunos multideficientes e a sua consequente inclusão na sala de aula junto com a restante turma, bem como a articulação entre professores e outros técnicos necessários ao colmatar das dificuldades do aluno. Warnik (2001) refere que “*para construir um sistema de educação inclusiva, os professores de escolas integradas necessitam de progressivamente aprender técnicas e estratégias especializadas e de se tornarem eles próprios educadores especializados*” (p.120).

*Gráfico 17 apresentação dos dados referente à relação que deveria existir entre a Intervenção Precoce e a Educação Especial*



O gráfico mostra-nos que todos os docentes da amostra concorda que deverá existir uma relação de articulação entre a Intervenção Precoce e a Educação Especial.

Os docentes especificaram as suas respostas com sugestões de:

- ☞ Reuniões mensais para partilha de informação;
- ☞ Articulação sempre para o bem da criança;
- ☞ Delineação de estratégias entre as equipas específicas;

- ☒ Articulação com auxiliares;
- ☒ Articulação das equipas com a comunidade educativa.

O Decreto-Lei nº 3/2008 prevê a prestação de serviços no âmbito da intervenção precoce para crianças dos 0 aos 6 anos. Para o efeito foi criada pelo Ministério da Educação, uma rede de agrupamentos de escolas de referência para a colocação de docentes. Constituem objetivos destes agrupamentos: 1- assegurar a articulação com os serviços de saúde e da segurança social; 2- reforçar as equipas técnicas que prestam serviços no âmbito da intervenção precoce na infância, financiadas pela segurança social, 3- assegurar, no âmbito do Ministério da Educação, a prestação de serviços de intervenção precoce na infância.

Dentro do âmbito da Intervenção Precoce na Infância foi publicado o Despacho-conjunto nº (281/2009), de 6 de Outubro que promove a criação de um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI). Este Decreto-Lei vem reforçar a importância de existir uma boa articulação entre todos os serviços que acompanham as famílias e crianças portadoras de deficiência em prol de um desenvolvimento da criança.

Como já foi referenciado anteriormente, toda a intervenção com os alunos com MD e seja em que idade for, deverá ser vista como um investimento para o desenvolvimento e inclusão social da criança e da sua família na comunidade. Para que se atinja esta meta é indispensável o apoio por uma equipa multidisciplinar, e o delineamento de um programa de ação visando o apoio em rede – família nuclear, família alargada e comunidade, incluindo na comunidade a escola.

Perante os resultados apresentados podemos concluir que cabe às escolas e à comunidade educativa apetrechar-se de formação e de novas estratégias para consolidar a inclusão dos alunos nas turmas regulares. As Unidades de Apoio à Multideficiência devem ser melhoradas os professores devem consciencializar-se das mudanças.

A nossa pesquisa permitiu-nos concluir que existe apenas se começou a percorrer o caminho da inclusão dos alunos com MD nas turmas do Agrupamento em estudo.

Como diz Strecht (1999, p.70), *“está nas nossas mãos, e cada um pode fazer qualquer coisa. Mas nas nossas mãos sozinhas, a areia fina escoar-se. Por isso, preciso de ti”*

## **2. Proposta de plano de ação**

### **2.1. Fundamentação**

Tendo em conta a análise dos dados recolhidos pretendemos alertar todos os profissionais de educação para a existência de crianças com NEE, principalmente as portadoras de multideficiência, que esperam por soluções e respostas adequadas para os seus problemas. Contribuir para promover o desenvolvimento da autonomia pessoal e social destas crianças, conducente a uma integração a nível familiar, comunitário e mais tarde laboral. Pretendemos munir os docentes e não docentes de algumas ferramentas uteis para que a inclusão das crianças e jovens com multideficiência seja mais plena.

A proposta deste Plano de Ação surgiu da análise e posterior reflexão sobre os dados recolhidos.

No Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo fomenta-se uma filosofia que possibilita a construção de uma igualdade de condições para todos, sempre com o intuito de criar espaços democráticos que acolham e garantam a permanência de todos os alunos, sem distinção social, cultural, étnica, género ou em razão de uma deficiência ou características pessoais.

A Declaração de Salamanca, 1994, propõe que todas as crianças que têm necessidades e aprendizagens únicas, têm direito de ir à escola e a realizar aprendizagens, deverão ter acesso ao Ensino e os Sistemas Educacionais devem implementar programas, considerando a diversidade humana e desenvolvendo uma pedagogia voltada para a criança.

Este Plano de ação justifica-se pelas dificuldades encontradas na análise de dados de um questionário realizado a docentes dos vários grupos do Agrupamento, como já foi referido, pela observação naturalista que pratico enquanto docente da Equipa Local de Intervenção Precoce do mesmo Agrupamento. Justifica-se igualmente com o objetivo de ajudar os profissionais de educação que atuam neste Agrupamento em particular, com alunos portadores de necessidades educativas especiais, para que promovam ações e desenvolvam o seu trabalho de docentes que garantam o desenvolvimento intelectual, social, afetivo, emocional e moral dos seus alunos, de forma consciente e humanizadora.

Problemas identificados:

- Desconhecimento, ainda que parcial, do que são crianças multideficientes. Da nossa análise e reflexão pode-se afirmar que os docentes não sabem concretamente no que consistem as dificuldades de uma criança com multideficiência e como poderá a escola responder às necessidades reais dessas crianças;
- Escassez de formação específica na área da multideficiência
- Escassez de comunicação entre professores e Encarregados de Educação, de crianças/jovens com necessidades educativas especiais, apesar dos docentes compreenderem as expetativas das famílias;
- Pouca articulação entre os serviços e comunidade educativa que estão mais perto da criança/jovem com Multideficiência;
- Falhas na formação sobre o desenvolvimento infantil e fatores de risco, pois tendo em conta a nossa análise alguns docentes não têm em conta a criança desde o seu nascimento;

- Escassez no conhecimento da legislação, pois apesar de saber da existência de legislação específica sobre crianças com NEE, os docentes desconhecem o seu conteúdo;
- Falta de articulação de estratégias e metodologias a aplicar às crianças e jovens com multideficiência, pois segundo o nosso estudo os docentes acreditam que estes jovens estão inseridos nas turmas porque a legislação assim o obriga e sentem necessidade de conhecer estratégias de ensino a aplicar, aqui também apresentam dificuldades na envolvimento da restante turma para acompanhar os alunos com multideficiência;
- Lacunas na formação do pessoal não docente;

## **2.2. Plano de Ação**

A criança com multideficiência não aprende da mesma forma que as restantes crianças, uma vez que as suas dificuldades cognitivas, sensoriais, motoras, comunicativas e comportamentais influenciam o desenvolvimento global da mesma.

De acordo com (AMARAL, SARAMAGO, GONÇALVES, & NUNES, 2004), as atividades podem constituir-se em rotinas desde que ocorram com regularidade, apresentem objetivos definidos e permitam o desenvolvimento por sequências. Estes autores referem-se à importância das rotinas argumentando que estas ajudam a compreender o ambiente, transmitem segurança, ajudam a antecipar acontecimentos, permitem a focalização da energia e da atenção, facilitam a participação nas atividades, favorecem a memorização, promovem a construção de significados relativos a pessoas, ações, objetos e locais e representam efetivas oportunidades de comunicação. (pp.122-125)

Conforme os resultados da nossa investigação e identificados os principais focos de dificuldade dos docentes, propomos o seguinte plano com a duração de um ano letivo para tentar colmatar estes constrangimentos:

**Participantes:**

Intervenção Precoce de Ferreira do Alentejo

Núcleo de Educação Especial do Agrupamento de Ferreira do Alentejo

Comunidade Educativa do Agrupamento de Ferreira do Alentejo

Escola Superior de Educação de Beja

**Período de duração:**

1 ano letivo

**Local:**

Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo

**Público-alvo:**

Comunidade Educativa do Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo

**Atividade:** Divulgação de literatura relacionada com a problemática e sugestões de atividades sobre a Multideficiência

**Objetivo Geral:** Dar a conhecer autores e aspetos teóricos/práticos da Multideficiência

**Objetivo Específico:** Aquisição de informação sobre problemáticas da Multideficiência

Atividade		Incidência (territorial e grupo alvo)	Calendário												Recursos Humanos	Recursos Materiais	Organizações envolvidas e Responsável
Divulgação de literatura convidando autores a contactar posteriormente* pequenas palestras sobre as suas obras e publicitação das mesmas	Previsto	População docente e Comunidade Educativa em geral													ELI NAE AEFA	Material variado	ELI NAE AEFA
	Realizado														CMFA SCMA Editoras interessadas Autores interessados		

\*Autores possíveis: Clarisse Nunes; Fernanda Ladeira; Isabel Amaral; Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral Editoras possíveis: Porto Editora Empresa Possível: CNOTINFOR



**Atividade:** Seminário sobre “A realidade da inclusão – Um Caso muito sério”

**Objetivo Geral:** Sensibilizar técnicos e comunidade em geral para a problemática da Multideficiência

**Objetivo Específico:** Dar a conhecer a problemática em geral e sensibilizar para a inclusão dos alunos com MD nas escolas e nas turmas regulares

Atividade		Incidência (territorial e grupo alvo)	Calendário										Recursos Humanos	Recursos Materiais	Organizações envolvidas e Responsável
Seminário sobre “A realidade da inclusão – Um Caso muito sério” – Casos verídicos contados na 1ª pessoa.  (testemunhos de famílias e docentes que acompanham casos de crianças ou jovens com MD)	Previsto	Técnicos em geral, ligados à educação											ELI NAE AEFA CMFA SCMA	Material variado	ELI NAE AEFA
	Realizado														

**Atividade:** Ação de formação acerca da legislação vigente que asseguram a inclusão educativa

**Objetivo Geral:** Dar a conhecer aos docentes e técnicos ligados à educação conteúdos práticos da legislação em vigor

**Objetivo Específico:** Sensibilizar aos docentes e técnicos da aplicação prática da legislação ligada à MD e a inclusão dos alunos com esta problemática

Atividade		Incidência (territorial e grupo alvo)	Calendário										Recursos Humanos	Recursos Materiais	Organizações envolvidas e Responsável
Ação de formação acerca da legislação vigente que asseguram a inclusão educativa	Previsto	População docente e técnicos											ELI NAE AEFA	Material variado	ELI NAE AEFA
	Realizado												Departamento da E.E. do M.E.		

**Atividade:** Formação para pais sobre a problemática da Multideficiência

**Objetivo Geral:** Capacitação para a utilização de estratégias de estimulação para crianças dos 0 aos 6 anos com Multideficiência

**Objetivo Específico:** Adquirir conhecimentos/competências para lidar com os comportamentos da criança

Atividade		Incidência (territorial e grupo alvo)	Calendário											Recursos Humanos	Recursos Materiais	Organizações envolvidas e Responsável
Formação para pais sobre a problemática da Multideficiência com a colaboração de um especialista do IPB	Previsto	Pais, encarregados de educação e familiares de crianças portadoras de MD												ELI NAE AEFA CMFA SCMA IPB	Material de desgaste	ELI NAE AEFA
	Realizado															

**Atividade:** Workshop “Partilha de Saberes”

**Objetivo Geral:** Partilha transdisciplinar de conhecimentos de intervenção em multideficiência

**Objetivo Específico:** Adquirir conhecimentos sobre o modo de atuação das várias áreas de intervenção com multideficiência

Atividade		Incidência (territorial e grupo alvo)	Calendário											Recursos Humanos	Recursos Materiais	Organizações envolvidas e Responsável
Workshop “Partilha de Saberes” - Construção de Materiais e Ferramentas Pedagógicas	Previsto	Professores e Técnicos ligados à multideficiência												ELI NAE AEFA	Material de desgaste	ELI NAE AEFA
	Realizado													IPB		

ELI - Equipa Local de Intervenção Precoce

NAE – Núcleo de Apoios Educativos

AEFA – Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo

IPB – Instituto Politécnico de Beja

E.E. – Educação Especial

M.E. – Ministério da Educação

SCMA – Santa Casa da Misericórdia de Aljustrel

CMFA – Camara Municipal de Ferreira do Alentejo

## **Conclusão**

A inclusão de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular é hoje uma crescente realidade em contexto nacional. De todos os alunos com NEE, os que apresentam Multideficiência são aqueles que mais problemas têm colocado à proposta de inclusão.

Perspetivar a educação de alunos com Multideficiência é, sem dúvida um desafio que se coloca aos agentes educativos e requer um elevado nível de especialização.

Cabe à escola reunir as condições necessárias para prestar uma resposta educativa de qualidade, adequada às reais necessidades de cada aluno.

Para ajudar os alunos multideficientes o professor deverá intervir de modo a promover o seu envolvimento na vida escolar e na sociedade, tendo sempre em vista a questão da autonomia.

Julgamos ter demonstrado que a educação inclusiva não é um evento, mas sim um processo, que assentou as suas bases em valores de democracia da justiça social e da solidariedade, que desde a segunda metade do século XX impuseram, progressivamente, o reconhecimento da educabilidade de todas as pessoas e o direito de todos à educação.

Vimos que esta orientação constitui uma vertente fundamental de resoluções internacionais, sistematizadas na Declaração de Salamanca sobre os princípios, política e práticas na área das NEE. Implícita a esta orientação está consequentemente um mudança fundamental, no que diz respeito às formas como são encaradas as crianças que têm NEE, nomeadamente multideficiência, e as respostas que o sistema estreou, no

sentido de as apoiar.

O desafio dos dias de hoje consiste em se encontrarem meios de organizar as escolas e as salas de aula, de modo a que todos os alunos com multideficiência tenham sucesso nas aprendizagens e evoluam rumo a uma plena inclusão na escola, na sociedade e na vida.

Temos presente que “*O paradigma emergente da inclusão assenta em ideias de Humanismo, mas também em estudos realizados por pessoas e grupos legitimados por um conhecimento*” (CARVALHO, 2000, p. 16).

No que respeita à escola em geral, sabemos que ainda existe muito a realizar e que exige mudanças estruturais, mas como nos diz LADEIRA (1999), depende de nós iniciar o processo dessa mudança que se impõe.

A mudança para escolas inclusivas cria, assim, necessidades de formação dos professores aos níveis inicial e contínua. Igualmente necessária é a formação para pais e familiares, que não sabem e por vezes não conseguem lidar com as exigências que os filhos lhe impõem. Estas necessidades são urgentes para se mudarem mentalidades e atitudes.

Concordamos que poderiam ter sido elaborados questionários distintos para cada nível de educação, auxiliares e pais tendo em conta a relevância que o envolvimento familiar assume na construção da verdadeira Escola Inclusiva, seria importante questionar as famílias das crianças com NEE sobre o que pensam ser necessário para que a inclusão dos filhos se processe da melhor forma possível. Pois sabemos que aos pais deve ser pedida uma participação constante na vida escolar do seu filho, sendo informados das evoluções do seu educando e das medidas a tomar em casa, de forma a

ajudar ao seu desenvolvimento, CORREIA (2005) defende que, *“os pais, como revela uma série de estudos, são elementos cruciais na planificação, execução e avaliação dos programas de intervenção dos seus filhos. Ao considerarmos as expectativas dos pais e dos professores/educadores relativamente à criança, (...) é crucial o papel dos pais, dado que são eles quem melhor conhece a criança, possuindo, assim, uma informação valiosa que os professores/educadores deverão atender aquando da planificação educacional”* (p. 61).

Contudo isso tornava-se de certa forma inviável pois gostaríamos de tratar a inclusão dentro da escola e nas turmas regulares e assim iríamos abranger muito mais e constituir o foco noutra estudo.

No entanto pensamos ter abrangido o necessário e dar enfoque aos problemas que nos propusemos no início.

Perante os resultados obtidos há a destacar algumas recomendações: a necessidade de existência de continuidade pedagógica, o facto de o aluno mudar constantemente de professor, não é benéfico para o seu desenvolvimento, a constante necessidade de formação de pessoal docente e não docente, a necessidade de envolvimento e de articulação entre docentes, técnicos e serviço e a formação sobre o que a legislação em vigor pode beneficiar os alunos com MD.

A Escola que temos não é a Escola ideal, provavelmente nunca o será, mas o que importa é que continuemos a combater pelos princípios e ideais que consideramos mais corretos, escutando as necessidades educativas específicas de cada aluno como ser único que é. A população escolar é cada vez mais heterogenia. É importante saber lidar com a diversidade, tirando partido da mesma, pois esta estimula experiências muito enriquecedoras para todos os intervenientes no processo de Ensino e de Aprendizagem.

## Bibliografia

- AFONSO, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições Asa.
- AINSCOW, M. (1996). *Necessidades Especiais na sala de aula: Um Guia para a Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- AMARAL, I. (2001). In C. Nunes, *Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência* (pp. 9-10). Ministério da Educação.
- AMARAL, I., ELMERSKOG, B., TELLVIK, J., DRAVE, D., FUCHS, E., FARRELLY, A., et al. (s.d.).
- AMARAL, I., SARAMAGO, A. R., GONÇALVES, A., & NUNES, C. &. (2004). *Avaliação e intervenção em multideficiência*. Centro de Recursos para a Multideficiência. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- BAIRRÃO, J. (1998). *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- BISQUERRA, R. (1998). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- CANÁRIO, R. (1996). O Estudo da Escola. Em Barroso, J. (org.). In *Os Estudos sobre a Escola: Problemas e Perspectivas* (pp. pp. 121-150). Porto: Coleção Ciências da Educação - Porto Editora.
- C. N. Educação (1991). *Uma Educação Inclusiva a partir da Escola que temos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CARMO, H. &. (1998). *Metodologia da investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CONTRERAS, D. (1997). A Criança com Deficiências Associadas. In *Necessidades Educativas Especiais* (pp. pp. 377-389). Lisboa: Dinalivro.
- CORREIA, M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- COSTA, B. (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da Escola que Temos*. (pp. pp. 25-37). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- COUTINHO, C. P. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, p. 223.



- DOWNING, J. 1. (1999). Teaching Communication Skills to Students with Severe. In P. Brookes. Baltimore.
- DUNST, C. (2000). Rethinking early intervencion - Topics in early childhood special education 20, (2).
- DUNST, C. (2002). Práticas centradas na família.
- Educação Especial (2008)- Manual de Apoio à Prática. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- FUCHS, D. &. (1994). Inclusive Schools movement and theradicalization of special education reform. . In *Excepcional Children* (pp. 60, 294-309).
- FORTIN, M. F. (1999). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Camarate: Lusociência, Edições técnicas e Científicas, Ld.
- GIL, T. (2008). “*As Famílias de Crianças com Multideficiência*”. Revista Diversidades.
- I., A., SARAMAGO, A. R., GONÇALVES, A., & NUNES, C. e. (2004 ). Avaliação e intervenção multideficiência. Centro e Recursos para a multideficiência. Lisboa : Direcção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- LADEIRA, F. AMARAL, ISABEL(1999) A Educação de Alunos com Multideficiência nas Escola Regular. Lisboa: Núcleo de Orientação Educativa e Educação Especial, Ministério da Educação.
- NUNES, C. (2008) Educação, multideficiência e ensino regular: um processo de mudança de atitude. Funchal: Diversidades.
- NUNES, C. (2001). Aprendizagem Ativa - Gui para Educadores. Lisboa: Ministério da Educação.
- NUNES, C. (2008). Educação, multideficiência e ensino regular: um processo de mudança de atitude. Funchal: Diversidades.
- NUNES.C. (2004). Centro de Recursos para a multideficiência – Avaliação e Intervenção em Multideficiência. nº10 Coleção Apoios Educativos.
- OCDE. (1994). In *A Integração Escolar das Crianças e dos Adolescentes deficientes: Ambições teóricas e práticas*. Coimbra: SPRC.
- PEREIRA, F. ( 1998 ). In *As Representações dos Professores de Educação Especial e as Necessidades das Famílias*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- PEREIRA, F. (1998). As representações dos professores de educação especial e as necessidades das famílias. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

- PIMENTEL, J. (2005). *Intervenção Focada na Família: Desejo ou Realidade - Percepções de pais e profissionais sobre as práticas de apoio precoce a crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação.
- PIMENTEL, J. S. (1999). Reflexões sobre a avaliação de Programas de Intervenção Precoce 1 (XVII), 143-152. *Análise Psicológica*.
- QUIVY, R. &. (1992). In *Manual de Investigação em Ciências Sociais (1ª ed.)*. Lisboa: Gradiva Publicações Lda.
- RODRIGUES, D. (. (2007). *Investigação em Educação Inclusiva*. Vol.2. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva/ Edições FMH.
- RODRIGUEZ,R.M.; CERVANTES,M.J.R. ; MOSCOSO, C.S. (2000). *Fundamentos Metodológicos en Psicología y Ciencias Afines* . Eiciones Pirámide Madrid
- SOUSA, L. (1995). *Multideficiência, Comunicação e Autonomia*. Sonhar.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento de Ação: Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca - Espanha.
- VEIGA, L. D. (2000). *Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Plátano Edições.
- VIEIRA, & D.E.PEREIRA, M. (1996). *Se houvera quem me ensinara...* Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- WARWICK, C. (2001). *O Apoio às Escolas Inclusivas*. In *Educação e Diferenç*. Porto: Porto Editora.

### **Legislação e documentos normativos**

- Ministério da Educação (1985). Decreto-Lei n.º88/85, de 1 de abril. Diário da República, I série, n.º 76.
- Ministério da Educação (1985). Portaria n.º 787/85, de 17 de outubro. Diário da República, I série, n.º 239.

Ministério da Educação (1986). Lei n.º 46/86: Lei de Bases do Sistema Educativo, de 14 de outubro. Diário da República, I série, n.º 2373.

Ministério da Educação (1991). Decreto-Lei n.º319/91, de 23 de agosto. Diário da República, I série, n.º 193.

Ministério da Educação (1997). Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril. Diário da República, I série A, n.º 95.

Ministério da Educação (1997). Despacho conjunto n.º105/97, de 30 de maio. Diário da República, II série, n.º 149.

Ministério da Educação (1999). Despacho Conjunto 891/99, de 19 de outubro. Diário da República, II série, n.º 244.

Ministério da Educação (2001). Decreto-Lei n.º6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República, I série-A, n.º 15.

Ministério da Educação (2001). Decreto-Lei n.º7/2001, de 18 de janeiro. Diário da República, I série-A, n.º 15.

Ministério da Educação (2002). Despacho n.º 2156/2002, de 26 de novembro. Diário da República. II série.

Ministério da Educação (2005). Despacho n.º10856/2005, de 13 de maio. Diário da República, II série, n.º 93.

Ministério da Educação (2008). Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República. I série, n.º 4.

Ministério da Educação (2009). Despacho nº 281/2009, de 6 de Outubro. Diário da República. I série, nº193

### **Web grafia**

Direção-Geral de Inovação Curricular. Em <http://www.dgicd.min-edu.pt>

<http://multideficiencia.wikispaces.com/>.

Revista Diversidades. Em <http://pt.scribd.com/doc/3930950/Revista-Diversidades-Multideficiencia>

Fonseca,V.(2009).Alguns aspetos da intervenção precoce na multideficiência.  
Em <http://pt.scrib.com/doc/21642254/DrVitorFonseca>.

## **Apêndices**

## Apêndice 1



### **INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA** **ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE BEJA**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – ESPECIALIZAÇÃO NO  
DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR

#### **Questionário**

Este Inquérito surge no âmbito de um trabalho sobre “**Crianças com multideficiência na Escola Regular** “. Os dados recolhidos servirão para posterior tratamento estatístico.

Pedimos que as respostas sejam dadas com o máximo de rigor e seriedade.

Garantimos o anonimato e sigilo total em relação às fontes de toda a informação recolhida.

Agradecemos a sua disponibilidade.

#### **I PARTE**

##### **1-DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

##### **1.1.- Idade**

Anos

**1.2.**Tempo de serviço \_\_\_\_\_

**1.3. Género**

Feminino ☐

Masculino ☐

**1.4** *Nível de ensino em que leciona*

Pré - escolar ☐

2º ciclo ☐

1º ciclo ☐

3º ciclo ☐

**1.5** *Grau académico*

Bacharelato ☐

Licenciatura ☐

Mestrado ☐

Especialização \_\_\_\_\_ Qual \_\_\_\_\_

Outro \_\_\_\_\_

**1.6 Exerce ou já exerceu funções em Apoio Educativo ou na Educação Especial?**

Sim

☐

Não

☐

## II PARTE

Assinale com uma X as quadrículas correspondentes à sua forma de pensar.

**2 - O que são para si crianças/jovens com Multideficiência?**

São crianças/jovens com acentuado défice cognitivo

☐

São crianças/jovens com défice ao nível sensorial e/ou motor

☐

São crianças/jovens com acentuadas dificuldades de  
aprendizagem

☐

São crianças/jovens que, devido às suas dificuldades, necessitam  
de medidas especiais de apoio

☐

São crianças/jovens com défice cognitivo e sensorial ou motor

☐



**3 – Quanto a si, de quem é a responsabilidade das crianças/jovens com Multideficiência?**

Dos professores de Apoio Educativo

☐

Dos professores de Educação Especial

☐

De toda a comunidade educativa

☐

De uma equipa de técnicos especializados

☐

(Professores, psicólogos, terapeutas, etc.)

**4 – A partir de que idade considera que a educação se deveria responsabilizar pela resposta à criança com Multideficiência.**

Dos 0 aos 3 anos

☐

3-6 anos

☐

+ 6 anos

☐

**5- Qual a relação que acha que deve existir entre a Intervenção precoce e a Educação Especial no atendimento às crianças com Multideficiência.**

Relação de articulação

☐

Cada serviço deve executar o seu trabalho independente um do outro

☐

**Especifique.**

---

---

---

*6 – Sabe se existe legislação específica para apoiar estas crianças/jovens?*

Sim

☐

Não

☐

**6.1 – Se respondeu Sim, especifique qual.**

---

---

---

**7 – Na(s) turma(s) em que leciona, existem crianças/jovens com Multideficiência?**

Sim ☐

Não ☐

**7.1 – Se respondeu Sim, diga se o Projeto Curricular de Turma, contempla estas crianças/jovens.**

Sim ☐

Não ☐

**Pode descrever-nos como tem sido essa experiência.**

---

---

---

---

**8 – Qual das seguintes afirmações representa melhor o que é uma escola inclusiva?**

Escola que integra todos os níveis de ensino

☐

Escola aberta e flexível, onde a educação é para todos

☐

Escola que integra crianças/jovens portadores de deficiência

☐

### III PARTE

*9 – Considera a multideficiência uma Necessidade Educativa Especial?*

Sim

☐

Não

☐

**9.1 – Por favor, explique a sua opção.**

---

---

---

*10 – Concorda que as crianças/jovens com multideficiência frequentem a Escola Regular?*

Sim

☐

(Se sim, escolha de entre as opções que a seguir se apresenta, a que considera principal)

Porque estão mais protegidos

☐

Porque todo o ser humano é educável e a escola  
pode responder eficazmente às suas necessidades  
educativas

☐

Porque podem aprender a ler e a escrever

☐

**Não**

☐

(Se não, escolha de entre as opções que a seguir se apresenta, a que considera principal)

Porque contribuem para que os outros alunos  
assumam condutas inadequadas

☐

Porque não podem enfrentar os processos de aprendizagem  
em igualdade de circunstâncias com um aluno dito normal

☐

Porque obteriam mais benefícios se fossem educados  
em instituições de Educação Especial

☐

A partir deste ponto assinale com uma X só e apenas a quadrícula que mais se  
aproxima da sua forma de pensar.

*11 – Para receber estas crianças/jovens o que é mais importante na sua opinião que exista na Escola Regular:*

Os docentes do ensino regular tenham alguma formação em  
Educação Especial

☐

Só os professores de apoio tenham formação em Educação Especial

☐

***Crescente formação de pessoal docente e não docente***

☐

Alguns docentes e auxiliares da ação educativa tenham  
formação em Educação Especial

☐

*12 – Se as crianças/jovens com multideficiência frequentam o ensino regular qual das afirmações pensa ser a mais adequada?*

Ter um currículo adequado às suas necessidades e respeitando  
as expectativas da família

☐

Ter um currículo com competências específicas  
adaptadas às suas necessidades

☐

Beneficiar de um conjunto de adaptações no currículo básico

☐

*13 – O que é que a sua escola deverá proporcionar às crianças/jovens multideficientes para que atinjam o máximo de autonomia?*

Encaminhar crianças/jovens multideficientes o mais cedo possível para instituições de Educação Especial

☐

Comprometer os alunos da turma sobre o acompanhamento a dar aos colegas que apresentam dificuldades.

☐

Envolver as crianças/jovens multideficientes num conjunto diverso de atividades que lhes permitem adquirir competências necessárias às atividades fora do contexto escolar

☐

*14 –Na sua opinião, a inclusão de crianças com multideficiência, na Escola Regular é um imperativo:*

(Asinale por ordem crescente de importância, sendo 1 – menos importante e 6 mais importante)

Porque a legislação assim o estabelece

☐

Porque o número de escolas de Educação Especial é em número reduzido

☐

Porque todos têm direito à interação social

☐

Porque apesar dos normativos legais, ainda não existem  
as condições para a inclusão destas crianças/jovens

☐

Porque a inclusão dos alunos com multideficiência  
na escola regular, afecta o normal funcionamento  
das aulas

☐

Porque a comunidade educativa ainda não está  
devidamente sensibilizada para a inclusão destas  
crianças/jovens

☐

*15 – Na sua opinião, quais os fatores que mais fortemente condicionam a inclusão de  
alunos com multideficiência?*

Falta de condições físicas adequadas

☐

Falta de formação específica por parte dos  
docentes

☐

Excesso de alunos por turma

☐

Pouco envolvimento dos elementos do Órgão de Gestão

☐

Pouca informação acerca destes alunos

☐

Falta de pessoal auxiliar

☐

**Gratos pela disponibilidade dispensada!**